

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Žák se zrakovým postižením na II. stupni základní školy

A student with visual impairment at the second grade of elementary school

Dominika Kny

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání – Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání (ČJ-SPG)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma **Žák se zrakovým postižením na II. stupni základní školy** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. 12. 2018

V úvodu své bakalářské práce bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D., za odborné vedení, rady a připomínky.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá inkluzí žáka se zrakovým postižením a diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou ADHD na běžné základní škole. Charakterizuje zrakové vady z funkčního hlediska a zkoumá, jakým způsobem žáka limitují při výuce. Představuje také výchovu a vzdělávání dětí se zrakovým postižením od raného věku až po školní věk, poukazuje na specifika práce s dítětem, na to, jak náležitě rozvíjet jeho zrakové funkce. Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) komplikuje zrakové postižení svými projevy, které se v průběhu povinné školní docházky mění. Práce s velmi impulzivními, hyperaktivními dětmi v kolektivu školních tříd má také své jedinečnosti.

Cílem práce je shrnout průběh inkluze na běžné základní škole v České republice, a to od prvního po devátý ročník, a představit specifika vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. K výzkumu je využito kvalitativní metody a formou rozhovorů s žákem, jeho asistentkou, maminkou a učitelkami matematiky, českého a anglického jazyka se zjišťují odpovědi na výzkumné otázky.

Žák je vzděláván v plném rozsahu učebního plánu s pomocí asistentky, je mu poskytováno podpůrné opatření stupně čtyři. I přes počáteční potíže během vyučování, jako jsou nesoustředěnost a netrpělivost, především však frustrace z nedostatku vizuálních podnětů, a následné problémy s vrstevnickou skupinou jde o příklad úspěšné inkluze: žák dosahuje dobrých školních výsledků, se zájmem se připravuje na studium na střední škole, je ve třídě spokojen a našel si přátele.

KLÍČOVÁ SLOVA

Zrakové postižení, funkční hledisko zrakových vad, porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD, průběh inkluze.

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the inclusion of a pupil with visual impairment and an attention deficit disorder with the ADHD hyperactivity at an elementary school. It describes the visual impairment from a functional point of view and examines how this condition influences the learning process of the pupil. It also describes the process of education of children with visual impairment from early childhood to the school age, it points out the specifics of working with these children and provides suggestions of how to properly develop their visual functions. The attention deficit disorder (ADHD) with hyperactivity significantly influences the visual impairment by its manifestations that tend to change throughout the learning process in the compulsory education. Working with very impulsive, hyperactive children in the classroom group is a very specific and unique process.

The aim of this thesis is to summarize the course of inclusion at a regular elementary school in the Czech Republic, from the first to the ninth grade, and to present the specifics of the educational process of the pupils with special educational needs. In the research qualitative methods and interviews with the pupil, his assistant, his mother and the teachers of Mathematics, Czech and English were used to obtain answers to the postulated research questions.

The pupil is educated to the full extent of the curriculum with the support of a classroom assistant, and he has qualified for the support measure of degree four. In spite of the initial difficulties during the learning process, such as lack of focus and impatience, frustration due to the lack of visual stimuli, and subsequent problems within the peer group, we can conclude that this is an example of successful inclusion. The pupil achieves good school results and has been busy preparing for the study at a high school. The pupil is satisfied in the classroom and has established good and friendly relationships with his classmates.

KEYWORDS

Visual impairment, functional aspect of visual impairment, attention deficit disorder with ADHD hyperactivity, course of inclusion.

Obsah

Úvod	7
1. Člověk se speciálními potřebami	9
1.1. Člověk se zrakovým postižením	9
1.1.1. Vliv zrakové vady na život člověka	11
1.1.1.1. Funkční důsledky zrakových vad	11
1.1.2. Charakteristika jednotlivých skupin lidí se zrakovým postižením	12
1.1.3. Specifika edukace jedinců se zrakovým postižením	13
1.1.3.1. Specifika edukace a výchovy v raném věku	14
1.1.3.2. Specifika edukace a výchovy v dětském věku	16
1.1.3.3. Specifika edukace a výchovy ve školním věku	17
1.1.4. Podpůrné kompenzační a reedukační prostředky	19
1.1.4.1. Pomůcky pro zrakově postiženého žáka ve vzdělávání	20
1.2. Člověk s poruchou pozornosti ADHD	21
1.2.1. Projevy poruchy pozornosti ADHD ve školním prostředí	22
1.2.2. Práce s dětmi s ADHD	23
1.2.3. Dítě se zrakovou poruchou a ADHD	24
2. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami	25
2.1. Inkluzivní vzdělávání	26
2.1.1. Inkluze v praxi	26
2.1.2. Role pedagoga a asistenta	28
3. Výzkumné šetření	31
3.1. Způsob výzkumu	31
3.2. Charakteristika základní školy	32
3.3. Charakteristika respondenta	33
3.4. Analýza dat	34
3.5. Shrnutí poznatků	42
3.6. Diskuze	45
3.7. Limity šetření a doporučení pro speciálněpedagogickou praxi	47
Závěr	49
Seznam použitých informačních zdrojů	51
Seznam příloh	54

Úvod

Otevřené a dostupné vzdělávání je dnes nezpochybnitelným právem všech občanů České republiky, vycházejícím ze školského zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání č. 561/2004 Sb. Do procesu povinné školní docházky jsou začleněny děti obvykle ve věku šesti až sedmi let, které po ukončení devátého ročníku, kolem 15. roku života, nastupují na střední školy, učiliště nebo se zapojují do pracovního procesu. Stejně možnosti dnes mají lidé se speciálními potřebami, kteří jsou v průběhu vzdělávání na základní škole často inkludováni v běžných třídních kolektivech.

Inkluze je dle vyhlášky č. 416/2017 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v posledních letech uvedena do praxe, v současné společnosti najdeme žáky se speciálními potřebami ve školách napříč všemi ročníky. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry je inkluzivní vzdělávání u jednotlivých případů úspěšně realizováno, jak ji vnímají samotní žáci nejen z hlediska školních výsledků, ale i z hlediska sociálního: zda se cítí spokojeně.

Sám proces inkluze má svá specifika a klade další požadavky na školy i na pedagogy. Přitom ti do velké míry úspěšné začlenění žáka do tříd ovlivňují, od první třídy se podílejí na rozvíjení sebepojetí a sebevědomí dítěte. Úspěšnou inkluzi ale ovlivňují i další faktory, jako je například spolupráce rodičů se školou či s přidělenou asistentkou či asistentem pedagoga. Podle Tannenbergerové (2016) svůj podíl na tom do jisté míry má i sám žák, jeho speciální potřeby úzce souvisí s obecně lidskými vlastnostmi, jako je například inteligence, ochota ke spolupráci, pracovitost či houževnatost – v dětském věku existuje stále potřeba překonávat všelijaké překážky a smířovat se i s případnými neúspěchy, je ale dobré nenechat se jimi odradit.

Obecně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má svá specifika. Patří mezi ně například uzpůsobení prostředí školy, možnost využití speciálních pomůcek a pomoci speciálního pedagoga či podpora ve školním poradenském pracovišti. Vývoj společnosti je postupný, a tak inkluzivnímu vzdělávání předcházela proces integrace dětí. Šlo o prvotní myšlenku potlačení segregace, otevřenosti školství. Přijímání všech lidí bez rozdílů, zejména dětí, do společnosti je uskutečňováno ve všech sférách, především odstraňováním bariér psychologických i fyzických, i v rámci školství se pracuje na zlepšení a vyvarování se chyb (Anderliková, 2014).

Bakalářská práce *Žák se zrakovým postižením na II. stupni základní školy* zkoumá průběh inkluze na běžné základní škole v České republice, a to od 1. třídy až po 9. ročník. Zaměřuje se na žáka se zrakovým postižením a diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou ADHD. Práce nejprve krátce shrnuje význam zraku pro člověka, blíže se zabývá funkčním hlediskem a zkoumá, jak zraková vada ovlivňuje vzdělávání žáka, ale i další sféry osobnostního vývoje, což je například sociální oblast, kde se žák musí naučit vycházet se svými vrstevníky, ale i s autoritami, či oblast získávání informací od svého okolí a o něm.

Porucha pozornosti je stejně tak představena především z hlediska projevů a toho, jakým způsobem žáka limituje při výuce. Obecně poruchy pozornosti (ADD a ADHD) ztěžují dětem podmínky při vzdělávání, obzvláště pak pokud je připojena i agresivita. S postupným dospíváním se však problémy obvykle zlepšují, děti samy začínají chápat, že výuka je důležitá, a svým školním prospěchem do jisté míry ovlivňují svůj budoucí život, například výběr střední školy a budoucího zaměstnání.

Cílem práce je popsat průběh inkluze a začlenění žáka na základní škole. K tomu je využita případová studie žáka v deváté třídě a na základě rozhovorů a pozorování se zjišťuje, jaká jsou specifika práce se žákem se zrakovým postižením, navíc s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), a zda je mu poskytována potřebná podpora při vyučování.

1. Člověk se speciálními potřebami

Každý člověk je jedinečný, má své vlastní potřeby a možnosti. Cesta k získání nezávislosti je pro každého zcela specifická, někteří se osamostaňují hned po škole a zakládají vlastní rodiny, jiní jsou odkázáni na pomoc bližních. To však nic nemění na skutečnosti, že za všech okolností vždy jde o člověka a naplnění jeho potřeb. Mezi ně patří i právo na vzdělávání a rovný přístup, který jasně stanovuje *Listina základních práv a svobod*, jež je součástí ústavního pořádku České republiky (1993). Stejně tak hovoří i *Úmluva o právech dítěte* (1989) a *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* (2006 přijata OSN, 2009 ČR). Ta navíc lidem s postižením zaručuje právo na život v přirozeném prostředí a zajištění inkluzivního vzdělávání (Uzlová, 2010).

Jak připomíná Keblová (2001), ať už jde o člověka zcela zdravého nebo o člověka s některým druhem postižení (např. sluchovým, zrakovým, tělesným, kombinovaným aj.), neliší se od sebe. Všichni prožívají život jedinečným způsobem, mají však stejné základní fyziologické, citové a intelektuální potřeby. Lidé se speciálními potřebami, vyplývajícími z druhu jejich hendikepu, se mohou stát stejnými plnohodnotnými členy společnosti v závislosti na poskytnuté komplexní péči.

1.1 Člověk se zrakovým postižením

Lidmi se zrakovým postižením se zabývá speciálněpedagogický obor oftalmopedie (z řeckého slova ophtalmos – oko, paidea – výchova), často také nazýván tyflopédie (typhlos – slepý, paidea – výchova), v současnosti také pojmenován „speciální pedagogika osob se zrakovým postižením“. Soustředí se na jejich výchovu, vzdělávání a osobní rovoj, s ohledem na věk člověka: od narození dítěte až po jeho stáří (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Tento vědní obor úzce spolupracuje s dalšími vědními obory a využívá jejich poznatků. Mezi nejdůležitější patří psychologie, sociologie, obecná pedagogika a didaktika, medicína (především pediatrie, oftalmologie, neurologie). Samotná oftalmopedie se dělí na řadu disciplín:

- a) *podle kritéria věku*: oftalmopedie zaměřená na raný a předškolní věk, školní věk a dospělost,

b) *podle kritéria specifík působení*: oftalmopedie nevidomých, slabozrakých, oftalmopedie se získaným zrakovým postižením, se zrakovým a kombinovaným postižením, oftalmopedie osob s poruchou binokulárního vidění, oftalmopedie integrativní.

Jednou ze specializací tyflopedie je tyfloedukace, která se zaměřuje na pomoc při vzdělávání a rozvoji jedince od raného věku přirozenou formou. Zahrnuje *hodnotově-ideový faktor*, soustředící se na nevyřazení jedinců z hlavního proudu vzdělávání a schopnost obstat v intaktní společnosti, a to formou integrace, inkluze. *Faktor předmětově-instrumentální* má za cíl vyrovnat sníženou výkonnost a schopnosti člověka s postižením pomocí rehabilitačních a kompenzačních pomůcek, využívá pedagogických strategií a prostředků. Poslední, *personálně-vztahový faktor*, se soustředí na vztah pedagoga a žáka či studenta, určuje role mezi nimi, hlídá například přiměřenost požadavků, atmosféru a klima ve třídě aj. Úspěšnost edukace je tak velmi podpořena tyflopedickými principy. Mezi základní lze zahrnout:

- a) princip postupnosti, kdy se jednotlivé činnosti rozdělují do jednotlivých kroků, které na sebe logicky navazují,
- b) princip praktičnosti, u něhož se důraz klade na činnosti, jichž se využívá v běžném životě,
- c) princip osobní bezpečnosti, například samostatné mobility aj.,
- d) aktivizační princip, zakládající si na motivaci a podněcování,
- e) princip přiměřenosti, který od jednoduchého přechází ke složitějšímu,
- f) princip trpělivosti, během něhož dochází ke stálému opakování nových dovedností či vědomostí (Růžicková, Vítová, 2014).

Jak uvádí Hamadová, Květoňová a Nováková (2007), dalším faktorem, který podporuje úspěšný proces zařazování lidí se zrakovým postižením do společnosti, je využití reedukačních metod (příkladem je reedukace zraku či ortopticko-pleoptická cvičení), rehabilitačních metod (nácvik samostatné mobility a sebeobsluhy) a kompenzačních metod (nácvik využívání sluchu a hmatu).

1.1.1 Vliv zrakové vady na život člověka

Člověk získává informace o svém okolí pomocí pěti smyslů (zrak, sluch, hmat, čich, chuť), z nichž jedním z nejdůležitějších je zrak. Se schopností vidět se lidé obvykle rodí, i když zraková kvalita se vyvíjí v průběhu růstu a dospívání dítěte. Viděním lze chápat schopnost zrakově vnímat, rozlišovat a také představovat si okolní svět (Čáková, 2006).

Důležitost zraku je nepopiratelná, jeho možnost či případné omezení předurčují liskou bezprostřední zkušenost se světem, rozhodují o přístupnosti a nepřístupnosti mnohých podnětů z našeho okolí. Věci, které člověk dokáže vnímat, se ukládají do podvědomí, je možné s nimi později pracovat a stanou se i nevědomým obsahem naší mysli (Šikl, 2012).

Zhoršená míra vidění (slabozrakost), způsobená zrakovou vadou získanou nebo vrozenou, omezuje člověka v průběhu celého života. Prvotně v navazování kontaktů s dalšími lidmi, později v pohybové orientaci, ztěžuje studium na školách i hledání zaměstnání. Zkomplikován je také přísun informací o okolním světě a jejich hledání. Webster a Roe (1998) navíc přidávají, že pro lidi se zrakovým postižením je velmi matoucí i komunikace o běžných věcech, především z toho důvodu, že lidé často o něčem mluví, ale dělají jiné věci, než říkají (příkladem je, když řeknou, které činnosti se budou nyní věnovat, ale předtím udělají ještě jiné věci – před uvařením večeře odejdou z kuchyně třeba věšet prádlo nebo se převléknout).

Následky slabozrakosti lze rozdělit do pěti sfér, a to ekonomické (při níž se člověk s postižením hůře finančně zabezpečuje), funkční (kdy se komplikovaněji učí samoobsluze, péči o sebe a svou domácnost), psychologické (obtížněji si tvoří pohled sám na sebe, pracuje na sebepřijetí), sociální (mohou vyvstat potíže v začlenění do kolektivu, hledání přátel či životního partnera) a zrakové (člověk se potýká se symptomy zrakové vady a případně i se zhoršenými předpoklady do budoucnosti) (O'Connor, Keeffe, 2007).

1.1.1.1 Funkční důsledky zrakových vad

S konkrétním typem zrakové vady se obvykle pojí oslabení či ztráta různých zrakových funkcí. V rámci speciální pedagogiky lze funkční dopady jednotlivých diagnóz rozřadit na několik základních skupin, podle nichž se určují příslušné vzdělávací strategie a prostředky. Klasifikace podle funkčního dopadu zrakové poruchy (vady) je rozdělena na omezení či ztrátu zrakové ostrosti, binokulárního vidění, centrálního nebo periferního zorného pole,

ztrátu schopnosti zpracování zrakových informací a rozlišování barev (Růžičková, Vítová, 2014).

Podle Hamadové, Květoňové a Novákové (2007) je zrakové vnímání (čili vidění) složitým procesem, který má kvalitu určenou funkcemi zrakového analyzátoru. Jednou z nich je **zraková ostrost** (vizus). Je to schopnost oka odlišit od sebe jednotlivé body (nejméně dva). Stav zrakové ostrosti se využívá ke kategorizaci zrakových postižení podle návrhu Světové zdravotnické organizace (WHO).

Binokulární vidění umožňuje člověku pomocí obou očí vytvořit jednoduchý obraz pozorovaného předmětu. Jde o schopnost, která se vyvíjí a upevňuje za života jedince. Její správné upevnění umožňuje hloubkové vidění, sekundárně je jí v dětském věku také ovlivněna koordinace oko–ruka, jemná motorika či vývoj představ dítěte (Růžičková, Vítová, 2014).

Zorné pole je velmi důležité při orientaci v prostoru. Při zaměření pohledu na konkrétní místo přímo před sebou nám zorné pole umožňuje vnímat široký prostor po obou stranách pozorovaného předmětu (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Dělí se na centrální a periferní vidění, kdy funkce periferního vidění je nejvíce využívána právě při prostorové orientaci a během zhoršených světelných podmínek. Zorné pole je často porušeno z důvodu poškození sítnice oka či zrakové dráhy, jeho omezení může způsobovat užívání brýlové korekce nebo dalších speciálních optických pomůcek. Mezi nejvýznamnější funkční dopad pro člověka patří koncentrické zúžení (snižuje se periferní viditelnost), výpadek (centrální skotom), popřípadě výpadky podle místa poškození mozku (kvadrantové skotomy) a výpadek jedné poloviny zorného pole (hemianopsie) (Růžičková, Vítová, 2014).

Při **barevném vidění** je oko schopné vymezit rozdíly ve vlnových délkách světla dopadajícího na předmět. Barvocit byl důležitý odjakživa, barva pomáhá s detekováním a identifikací předmětu, což v dávné minulosti usnadňovalo hledání a výběr potravin (například různé druhy bobulí). V dnešní společnosti je rozeznávání barev důležité pro výkon mnohých povolání či každodenních aktivit. Ovlivňuje také lidské prožívání a vnímání. Porucha barvocitu může vést k částečné či úplné barvosleposti (Šíkl, 2012).

1.1.2 Charakteristika jednotlivých skupin lidí se zrakovým postižením

Lidé se zrakovým postižením se podle míry svého hendikepu rozdělují do několika skupin, využívá se k tomu klasifikace vycházející ze zrakové ostrosti zdravého oka. Ta je

vyjadřována zlomkem 5/5 nebo 6/6 (v čitateli se uvádí metrová vzdálenost vyšetřovaného od optotypu – podle něhož se zraková ostrost určuje, ve jmenovateli vzdálenost, odkud má být řádek přečten). Podle časté klasifikace, jak uvádí Hamadová, Květoňová, Nováková (2007), se osoby se zrakovým postižením dělí na slabozraké (zraková ostrost měřená na lepším oku 6/18 až 3/60), se zbytky zraku (3/60 až 1/60), nevidomé (pod 1/60).

Podrobnější klasifikaci uvádí WHO (Světová zdravotnická organizace), charakterizující druh zdravotního postižení na střední slabozrakost (6/18 až 6/60), silnou slabozrakost (6/60 až 3/60), těžkou slabozrakost (3/60 až 1/60), praktickou nevidomost (1/60 až světlocit) a úplnou nevidomost (ztráta světlocitu nebo jeho zachování s chybnou světelnou projekcí). Zrakové postižení nelze definovat pouze na základě zrakové ostrosti, vidění je ovlivňováno i dalšími zrakovými funkcemi, jako jsou vnímání hloubky, rozlišení barvy, kontrastní citlivost, schopnost lokalizace, fixace předmětů a další. Důležité je vycházet z toho, jakým způsobem zraková vada ovlivňuje život člověka (Čáková, 2006).

Jak upozorňuje Keblová (2001), pro školní účely byly děti se zrakovým postižením děleny na slabozraké (od 30/60), se zbytky zraku (méně než 3/60), prakticky nevidomé (pod 1/60) a naprosto nevidomé (úplná ztráta světlocitu).

Je třeba ovšem vycházet i z toho, že stejná zraková vada nemusí vždy stejně ovlivňovat jedince. Jde o funkční využívání zrakových funkcí (například člověk se stejnými dioptriemi může svůj zrak využívat různě) a jejich rozvíjení. Každý člověk je unikátní, má své specifické vnímání a přistupuje k objevování světa jinak (Webster a Roe, 1998).

1.1.3 Specifika edukace jedinců se zrakovým postižením

Předpokladem pro úspěšnou edukaci jedinců je dobrý rozvoj schopností. Čím dříve je možné se dítěti se zrakovým postižením věnovat a posilovat jeho zrakové funkce, tím je větší šance na zmenšení dopadu hendikepu na jeho rozvoj. Dítě má také větší šanci na úspěšné začlenění do kolektivu nejen ve školním prostředí. Prvotní zkušenosti o světě kolem sebe a o svých možnostech dítě získává v rodině, učí se socializaci, získává důležitý podklad pro sebepojetí, zdravé sebevědomí, se kterým bude pracovat v průběhu celého života (Nielsenová, 1998).

Po narození je ovšem pro dítě jednou z nejdůležitějších schopností pohyb, orientace v prostoru. Podle Holubové a kol. (1998) jsou stejně tak důležité představy, které si dítě postupně utváří o světě kolem sebe a o sobě. Jsou to představy o svém těle, které je hlavním prostředkem pro získávání zkušeností a nových poznatků o okolí, o prostoru, ve kterém se

dítě může pohybovat, a o čase, který je zpočátku rozčleněn na spánek a aktivitu. Další dovedností, kterou je třeba rozvíjet, je komunikace.

Dítě s postižením má získávání těchto schopností ztíženo, navíc je pro jeho zdravý rozvoj potřebné bezmezné přijetí rodičů. Ti se musí naučit akceptovat své dítě takové, jaké je, a snažit se mu pomoci v překonávání životních překážek a podporovat ho. Ideální je spolupráce rodičů s odborníky (jako jsou poradce, terapeut, speciální pedagog a další), kteří disponují informacemi, dovednostmi a zkušenostmi, jak dítěti během vývoje pomoci. Jsou schopni určit komplexní diagnostiku a vypracovat individuální plán, jak s dítětem pracovat. Zároveň je potřebné empaticky se přizpůsobit možnostem dítěte, nepřeceňovat je, ale ani nepodceňovat (Nielsenová, 1998).

Růžičková a Vítová (2014) označují za jeden z rizikových faktorů při podpoře rozvoje dítěte se zrakovým postižením nevhodné výchovné styly. Patří mezi ně výchova:

- *úzkostná*, kdy se přeceňuje bezpečnost dítěte na úkor rozvoje jeho schopností, může vést až k deprivaci,
- *rozmazlující*, při níž je dítě nepřiměřeně závislé na svých rodičích, neosamostatňuje se,
- *perfekcionalistická*, kladoucí přílišný důraz na výkon, nepřiměřené nároky dítěti především snižují sebevědomí,
- *protekční*, kdy rodiče berou na dítě přílišné ohledy, nepožadují po něm téměř žádné výkony, a dítě se tak stává nesamostatné a nezodpovědné,
- *zavrhující*, při níž rodiče pocítují postižení svého dítěte jako neštěstí, obviňují je či sebe, a dochází tak k pocitům smutku, nedostatečnosti a celkové citové deprivaci,
- *nedostatečná*, také zvaná výchova bez pravidel, během níž rodiče nereagují na potřeby dítěte a dochází k nedostatečné podpoře dítěte ve vývoji.

1.1.3.1 Specifika edukace a výchovy v raném věku

Současné metody nácviku, při nichž je potřebné děti se zrakovým postižením trénovat a učit už od raného věku, aby dosáhly požadovaných schopností, leckdy podle Nielsenové (1998) selhávají. Z toho důvodu byly vyvinuty nové postupy učení a alternativní výchovná řešení označená za metodu aktivního učení. K dosažení úspěchu je nutné brát v potaz tři hlavní podmínky. První z nich je reagovat na aktuální úroveň vývoje kojence či dítěte, navazovat na

dovednosti, kterých už bylo dosaženo. Druhým důležitým faktorem je prostředí uzpůsobené tak, aby poskytovalo příležitost k učení, jednotlivé prostory mají umožňovat učení v jednotlivých oblastech (například zaměřit se na jemnou či hrubou motoriku, socializaci atd.). Třetí zásadní podmínkou je spolupráce a správný postoj dospělého, který se musí podrobně seznámit s procesem učení dítěte.

Během období novorozeneckého a kojeneckého věku (označovaného za raný věk), který je podstatný pro správný vývoj osobnosti, je vhodné dítěti zajistit kromě přijetí postižení rodiči včasnou diagnostiku a následnou včasnou podporu vývoje (zahrnující stimulaci zraku). Zároveň je také potřebné vykompenzovat chybějící oční kontakt s matkou, a to cestou sluchovou nebo taktilně kinestetickou. V daném věku je důležité navázání pevné citové vazby mezi rodiči a dítětem, která poskytuje pocit bezpečí. V rámci prevence je třeba předcházet senzomotorické deprivaci dítěte, například aktivizací, speciálními strategiemi podpory aj. (Růžicková, Vítová, 2014).

Už od prenatálního období, asi tři až čtyři měsíce po početí, se dítě učí pohybu. Pokračuje v činnosti i v novorozeneckém a kojeneckém věku, získává zkušenosti i pomocí smyslů, zraku, hmatu, sluchu i čichu. Podle Nielsenové (1998) zrakově hendikepovaní jedinci mají stejnou schopnost pohybu jako děti bez postižení, ale bez zraku nemají takovou motivaci a příležitost se učit. Pokud by dítě nebylo v pohybu podporováno a správně stimulováno, mohlo by se stát stejně nepohyblivé jako například děti s mozkovou obrnou. Je možné dítěti hýbat nohou nebo rukou, nejedná se však o záměrný pohyb, kterému se musí naučit samo. Ideálním případem tedy je, když je dítě motivováno k samostatnému pohybu.

Jedna z možností, jak se dítě učí hýbat, je pomocí kinematických pohybů (ze slov kinetický – záměrný pohyb, automatický – aktivita bez vědomé kontroly). Při záměrných pohybech často dochází i k nezáměrným (kinematickým), které lze správnou metodou využívat při rozvoji. Pokud je dítě umístěno v prostředí poskytujícím smyslovou zpětnou vazbu na pohyby všeho druhu, může si postupně začít kinematické pohyby uvědomovat a vykonávat je úmyslně. (Často se k tomuto účelu využívá prostředí zvaného „Little Room“ – pokojíčku.) Stejného efektu lze dosáhnout prostřednictvím čichových, hmatových a sluchových zkušeností, při nichž je v okolí dítěte umístěno více různorodých předmětů, které dítě k pohybu motivují. Jde o objekty, které je možné ochutnávat, olizovat a které mají různorodou strukturu a povrch, popř. mohou vonět či vydávat zvuky. Zrakovou zkušenost u zcela nevidomých dětí není možné získat. U dalších případů se v prvních měsících života

doporučují výrazné hračky před světlým pozadím, hra světla a tmy, kterou se dítě může naučit samo pomocí pohybů rukou před očima (Nielsenová, 1998).

1.1.3.2 Specifika edukace a výchovy v dětském věku

V případě, že je zrakově postižený jedinec stimulován už od raného věku a výchova není zanedbána, dítě se postupně naučí sedět, stát i chodit. V průběhu celého dětského věku se pracuje na zdokonalení koordinace pohybů, na hrubé i jemné motorice. Mezi prvotní, základní činnosti patří naučit se samostatně jíst, svlékat se a oblékat. Velkým přínosem je pro dítě i hra a její postupné zdokonalování (Nielsenová, 1998).

Schindlerová (2007) doporučuje uzpůsobení domácnosti, ve které se prvotně dítě učí orientaci a samostatnému pohybu, tak, aby vyhovovala člověku se zrakovým postižením lépe: odstranění zbytečných a nebezpečných překážek při pohybu po bytě, odstranění ostrých hran nábytku a jeho rozestavění podél stěn, připevnění koberečků a rohožek, které usnadní orientaci v prostoru, uzpůsobení pracovních ploch a zavedení neměnného systému v ukládání věcí v pokojích a kuchyni.

To vše dítěti velmi usnadní pohyb v domácím prostředí. Jde o první krok k získání sebevědomí dítěte s hendikepem, které se pak začne učit pohybu i v neznámém prostředí. Problém může nastat v orientaci venku (ale i v cizím prostředí), kde jedinec potřebuje pomoc dospělé osoby. Celý předškolní věk je charakteristický výrazným působením rodiny a blízkých. Ti mají za úkol dítě socializovat v širším prostředí, naučit jej základům komunikace, samostatnosti a podporovat jej v objevování a přijetí vlastní identity. Společným cílem je překonávat překážky v mezilidské integraci a pomalu dítě připravovat na školní docházku (Růžicková, Vítová, 2014).

Pomoc rodičům a jejich dítěti bezplatně zajišťuje Společnost pro ranou péči, jejímž cílem je předcházení postižení, eliminace a zmírnění jeho důsledků. Služby jsou poskytovány rodině od zjištění rizika či postižení u dítěte až do jeho přijetí do vzdělávacího procesu (SPRP, 2018). Raná péče se ovšem podílí velkou měrou i na přijetí dítěte a jeho individuality rodinou, pomáhá všem členům domácnosti. Vruber, Roderová a Jágerová (2017) uvádějí kromě pomoci a podpory dítěte a jeho rodiny i oblast sociální. Jde například o poradenství v legislativě, doporučení spolků, které mají s dětmi se speciálními potřebami zkušenosti, aj.

Dítě se zrakovým postižením může začít navštěvovat instituci předškolního vzdělávání, a to mateřskou školu pro zrakově postižené, speciální třídu při běžné mateřské škole či

běžnou mateřskou školu (dle vyhlášky MŠMT 73/2005), podle domluvy zákonných zástupců a ředitele školy. Předškolní vzdělávání je pro dítě cennou zkušeností, protože v mateřské škole získává první zkušenosti ve skupině vrstevníků, osamostatňuje se od rodičů. Dochází také k rozvoji specifických dovedností, jako je nácvik sebeobsluhy (základní hygiena, stolování aj.), orientace v prostoru, rozvoj zrakových funkcí (pomocí zrakových cvičení, při nichž se rozlišují tvary, barvy) a koordinace oko-ruka, rozvoj vnímání sluchového (rozpoznávání zvuků), hmatového (příprava na čtení a psaní, u nevidomých dětí šestibod), čichu i chuti a rozvoj řeči (upevnění správné artikulace), rozšíření obzorů v estetickém vnímání (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

1.1.3.3 Specifika edukace a výchovy ve školním věku

Dítě nastupující do základní školy musí být dostatečně zralé rozumově, tělesně i sociálně a mělo by být vyrovnané se svou zrakovou vadou. Ve sféře pohybové zdatnosti jde o celkový tělesný rozvoj, správnost držení těla, koordinaci pohybu končetin, samostatnost pohybu a orientaci v prostoru. Rozumovou vyspělostí lze chápat schopnost sociální komunikace, gramatickou a výslovnostní správnost vyjadřování, schopnost udržení pozornosti a paměti, rozvoj logického myšlení (Růžicková, Vítová, 2014). Úspěšnost dítěte ve vzdělávacím procesu je dána také jeho osobnostními rysy, jako je schopnost komunikace a navazování vztahů s vrstevníky a personálem školy, flexibilita, samostatnost apod. Svou roli také hraje druh a stupeň vady zraku a případná schopnost užití kompenzačních pomůcek. Dalším důležitým hlediskem je také výběr vhodného školského zařízení, kam dítě bude docházet. Nejde pouze o umístění školy, kde je nutné zvažovat dostupnost, ale také o materiální vybavení budovy a například přítomnost školního pedagogického pracoviště (ŠPP), kde pracují psychologové a speciální pedagogové.

V současnosti mohou rodiče volit mezi běžnou základní školou, kde jsou děti v rámci inkluze přijímány, anebo školou pro zrakově postižené. Rozhodnutí je možné učinit až po poradě ve speciálněpedagogickém centru (SPC), které bude se školou nadále spolupracovat při specifické podpoře dítěte (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

SPC, speciálněpedagogické centrum, stejně jako PPP, pedagogicko-psychologická poradna, jsou školská poradenská zařízení, která poskytují pomoc a radu žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním. Tým odborníků obvykle tvoří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník (Hovorková, 2012).

Základní škola pro zrakově postižené může dítěti nabídnout soubor předmětů speciální péče, zahrnující například zrakovou stimulaci, prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, čtení a psaní bodového písma či práci s kompenzačními pomůckami, jako je nácvik chůze s bílou holí. Je nezpochybnitelné, že tyto školy jsou na práci s dětmi dobře vybavené. Prostředí je obvykle uzpůsobeno pro pohyb dětí s vadou zraku (pomocí popisků dveří v Braillově písmu, odstranění překážek omezujících pohyb, využití kontrastní barevnosti), během výuky v jednotlivých hodinách jsou zajištěny didaktické, ale i kompenzační a optické pomůcky, pedagogové a personál jsou dostatečně informováni a jsou způsobilí k práci s dětmi se zrakovou vadou. U školního zařízení je obvykle k dispozici SPC (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Oproti tomu běžná základní škola obvykle nemívá takové množství speciálních pomůcek a pedagogy, kteří budou pracovat se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřebné informovat o charakteru postižení a jeho specifikách. Obecně se inkluze do konkrétní školy doporučuje v případě, že se dá předpokládat školní úspěšnost dítěte a optimální sociální začlenění do kolektivu spolužáků. V případě potřeby se zkoumá dostupnost speciálních metod edukace, nejen edukačních, ale i rehabilitačních pomůcek, a obecná vhodnost prostředí, jako je dobrá dostupnost, míra nutných specifických úprav. Od inkluze žáka se zrakovým postižením se očekává dosažení jistého stupně nezávislosti a samostatnosti, sociální i kulturní integrace, rozvoj komunikačních dovedností, schopnost navazování vztahů, příprava na rodinný či partnerský život (Růžicková, Vítová, 2014).

Webster a Roe (1998) upozorňují, že za velké pokroky dětí se zrakovým postižením se pokládá i zvládnutí běžných každodenních aktivit. Může se zdát, že činnosti jako prohlížení obrázkových knížek a čtení popisků, samoobluha při jídle nebo při oblékání dětí z kolektivu nevyčleňuje, pokud je však zvládají bez pomoci, kladně to ovlivňuje jejich sebepřijetí i hladké splnutí s vrstevnickou skupinou.

Mezi další podmínky podporující úspěšnost začlenění lze podle Uzlové (2010) zařadit snížení počtu žáků ve třídě a přítomnost asistenta, ideálně po celou dobu vyučování, zajistit lokální přísvecení či alespoň žáka usadit k oknu bez žaluzií. Nápomocná může být lavice se sklopnou deskou (či speciální přenosná sklopná deska) a úložným prostorem a mezi speciální pomůcky, které škola poměrně snadno pořídí, lze zařadit zjednodušené kontrastní obrázky, zvětšený tisk, psací pera s výraznou stopou, reliéfní mapy a obrázky, speciální pomůcky pro čtení a psaní nevidomých, učebnice v bodovém písmu aj. Ideální je, pokud učitel i asistent projeví zájem o zrakové postižení a sami si o něm nastudují více, respektují

pak potřeby inkludovaného žáka například prodloužením času na testy, užitím slovního popisu při výkladu. Od pedagoga se očekává flexibilita a nebojácnost při experimentování, práce v týmu (nejen s asistentem, ale i s rodiči, odborníky z SPC a dalšími) a případná účast na vzdělávacích akcích SPC či alespoň po domluvě naučení práce se speciálními pomůckami.

Jak připomíná Vrubel, Roderová a Jägerová (2017), školu, obzvláště povinnou školní docházku, je třeba vnímat jako přípravu na život, žák má získat kompetence, s nimiž nalezne zaměstnání. Není to pouze z důvodu ekonomického, kdy je potřebné zajistit dostatek financí pro sebe a svou rodinu, ale práce se může stát místem, kde člověk nalezne zábavu a seberealizaci.

1.1.4 Podpůrné kompenzační a reedukační prostředky

Od dětství mají lidé se zrakovým postižením možnost využívat mnohých speciálních pomůcek, které jim usnadňují život ať už v domácnosti, samoobsluze, samostatném pohybu, nebo při jejich výchově a vzdělávání. V závislosti na míře podpory, kterou dítě po narození potřebuje, se často vychází z metod reedukace a kompenzace. Tyto metody jsou ve speciální pedagogice stěžejní. Reedukace je uplatňována především u osob slabozrakých, které využívají i funkčního zraku, zatímco lidé se zbytky zraku (částečně vidící) mají možnost použít i metody kompenzační. Na tuto metodu jsou odkázáni lidé zcela nevidomí. Reedukace se zaměřuje na používání postižených zrakových funkcí takovým způsobem, aby se maximálně využilo funkčního zrakového potenciálu. Uplatňuje se především v oblastech výcviku orientace v prostoru, čtení a psaní, používání optických i neoptických pomůcek a získávání informací. Její nedílnou součástí je zraková hygiena, která zabraňuje nadměrnému zatěžování zraku a je prevencí sekundárních obtíží, jako jsou bolest hlavy, pálení a bolest očí (Růžicková, Vítová, 2014).

Kompenzace má za cíl vyrovnávat či alespoň zmírňovat nedostatek informací o okolním světě člověka se zrakovým postižením. Jde obvykle o speciálně vyrobený či upravený nástroj, technický přístroj, který umožňuje kompenzaci nedostatku zrakových vjemů (Šumníková, 2012).

Reedukační a kompenzační pomůcky lze podle Růžickové a Vítové (2014) rozdělit na tři oblasti. První z nich vypomáhá při orientaci osoby se zrakovou poruchou, ve druhé jsou pomůcky napomáhající osobní samostatnosti. Třetí oblast se soustředí na zjednodušení

získávání informací. Podpůrným prostředkem je i postupné odstraňování architektonických bariér.

Reedukační a kompenzační pomůcky jsou popsány i v katalogu podpůrných opatření, z něhož lze vycházet při zařazení žáka do konkrétního stupně podpory. Pomůcky jsou rozděleny podle stupňů podpory (a tedy závažnosti vady) a umístění dítěte, žáka či studenta do mateřské, základní nebo střední školy (KPO, 2018).

Obou těchto metod, reedukace i kompenzace, může být využíváno během celého života jedince se zrakovým postižením, zejména u osob slabozrakých. Rozvoj zrakových funkcí už od raného věku je realizován zrakovou stimulací. Metoda vizualizace zpřístupňuje informace z hlediska zrakového vnímání (například zvýšením kontrastu, zvětšením, zkvalitněním osvětlení aj.). Během zrakové terapie jsou diagnostikovány vhodné optické a neoptické pomůcky, plánuje se rehabilitace a výcvik specifických zrakových dovedností (Růžicková, Vítová, 2014).

1.1.4.1 Pomůcky pro zrakově postiženého žáka ve vzdělávání

Podle stupně závislosti má jedinec ze zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb. nárok na finanční podporu a sociální pomoc. Při výběru speciální pomůcky dětem se zrakovým postižením a jejich rodičům poskytne poradenství speciálněpedagogické centrum, a to podle vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb. Leckdy lze pomůcky zapůjčit ve speciální škole či SPC, v průběhu života také v Tyfloservisu, o. p. s., či TyfloCentru, o. p. s. (především počítačovou výbavu). Lupy (až do čtyřnásobného zvětšení) je možné nechat předepsat oftalmologem, ostatní pomůcky předepisuje lékař a schvaluje revizní lékař. Jedná se například o dalekohledové systémy nebo hyperokuláry.

Žák v běžné základní škole má své pomůcky, kterých využívá během vyučování podle potřeby. Lze je rozdělit na pomůcky neoptické, optické a elektrické (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

1.2 Člověk s poruchou pozornosti ADHD

V současné společnosti, kdy v rodinách převládá liberální výchova, se stále častěji mluví o problémových dětech. Může se zdát, že některé děti je těžší vychovávat i začleňovat do skupin vrstevníků ve školce a později ve škole, kde mají ve vzdělávacím procesu potíže. Důvodem je jejich živost, nesoustředěnost, impulzivita. Dítě je schopné svým jednáním narušovat vyučovací hodiny, rušit spolužáky a ztěžovat práci pedagogovi. Způsobuje však problémy především samo sobě, protože nevěnuje pozornost probírané látce a potíže při vyučování se mohou projevit i špatnými známkami (Riefová, 1999).

Každé dítě má po narození dané určité charakterové vlastnosti a schopnosti. Některé děti jsou spíše pasivnější, jiné se naopak vyznačují hyperaktivitou. Pokud je míra aktivity taková, že dítěti nevhodným chováním ztěžuje život, může jít o jedince s poruchou pozornosti, ADHD. Ta se dříve v České republice nazývala LMD, lehká mozková dysfunkce (Závěrková, 2016). Název ADHD vychází z písmen AD (anglicky attention deficit, nesoustředěnost), což znamená omezenou schopnost udržet pozornost, H (hyperactivity, hyperaktivita čili neposednost, obvykle způsobující největší problémy dítěte), D (disorder, porucha), poslednímu písmenu lze v češtině přiřadit význam „dezorganizovanost“, chaos (Antal, 2013).

Podle Laver-Bradbury a kol. (2016) jsou hlavními rysy poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) krátká doba, při níž je dítě schopno udržet pozornost, impulzivní a hyperaktivní chování. Dále se porucha může projevovat v nedostatečné koordinaci hrubých motorických dovedností (tedy například při sportovních aktivitách, při běhu nebo hrách s vrstevníky) i jemných motorických dovedností (potíže s kreslením a psaním, při užívání přístrojů aj.). Riefová (1999) navíc přidává problémy se sebeovládáním, nepřiměřené vyjadřování emocí, výkyvy v náladě a malou sebeúctu, častou frustrovanost. Antal (2013) také upozorňuje na možné přidružené problémy, jako jsou dyslexie, dysgrafie nebo dyskalkulie, může jít ale i o bipolární poruchu a panické stavy.

Dalšími typickými problémy, se kterými se takové děti potýkají, jsou časté buzení i vstávání, obecně problémy s usínáním a chystáním se do postele. Hodně pláčou a strachují se, že je nemá nikdo rád a že se na ně okolí zlobí. Mají potíže navázat a udržet přátelství, pro své chování jsou leckdy neoblíbené v kolektivu. Také trpí nedostatečnými společenskými dovednostmi i z toho důvodu, že nemají společenské zábrany: například pravdivě říkají, co

si myslí, bez ohledu na ostatní. Jsou vybíravé v jídle, se sklony brát si pouze malé kousky potravin (Závěrková, 2016).

V některých případech se děti s ADHD potýkají i s vlastním agresivním chováním. Za vyřčenými vulgarismy i fyzickými potyčkami se však může skrývat pouze jejich nejistota a strach z odmítnutí mezi vrstevníky. Jak upozorňuje Hergenham (2017), při odstraňování nevhodného chování je důležitým krokem prokazování respektu dítěti jakožto plnohodnotnému svéprávnému člověku. Pokud je potřebné upozorňovat na chyby a kárat za nevhodné chování, je dobré naopak vyzdvihovat i jeho schopnosti. Problémy s chováním mívají děti s ADHD především, když jsou malé, v průběhu dospívání tyto potíže někdy mizí samy. Ovšem na udržení pozornosti a soustředění je potřeba nadále pracovat i v průběhu školní docházky, aby se řešení potíží zlepšovalo.

Bylo by ovšem chybné klást důraz pouze na problémové chování dítěte s ADHD. Je potřeba zmínit i kladné vlastnosti pojící se touto poruchou. Tyto děti se podle Antala (2013) vyznačují intuicí, inspirací a imaginací. Znamená to, že mají velkou představivost, využívají obrazové paměti a jsou velmi tvořivé. Také mají velkou schopnost empatie, jsou citlivé a nápomocné. Velice často jsou i nadprůměrně inteligentní.

1.2.1 Projevy poruchy pozornosti ADHD ve školním prostředí

Dítě s ADHD se vyznačuje všemi nebo vybranými uvedenými příznaky. V průběhu školní docházky se u něj většinou projevují i další potíže, jako jsou specifické potíže s učením či úzkostné stavy. Porucha chování mu však ztěžuje také učení samotné, ať už ve školních lavicích, nebo v domácím prostředí. Porucha pozornosti s hyperaktivitou se tak může projevit špatnou krátkodobou pamětí (nepamatuje si, co má v daném okamžiku udělat) nebo naopak velmi aktivním mozkem, kdy dítě přemýšlí už dopředu, co udělat, stále chce být zaměstnané, ale u ničeho dlouho nevydrží. Potíž je i jen sedět v klidu, neustále se vrtí, houpe na židli, mluví, sleduje všechno kolem sebe a i sebemenší věc ho rozptýlí od úkolu. Nenechá domluvit ostatní, prosazuje se i na jejich úkor. Také nerado na cokoliv čeká a pak zbrkle pospíchá se splněním zadání (Riefová, 1999).

V průběhu vyučování žák často bývá kárán za neukázněnost. Ve třídě plné dětí, kde je nutné brát ohledy na ostatní, se snaží všemožně prosadit. Nejjednodušším způsobem je pro něj dělání hluku, čímž na sebe strhává pozornost, mluvení i v době, kdy není tázán. Ideálním řešením je dítě v průběhu hodiny zaměstnat. Jelikož se však obtížně soustředí a nevydrží

delší dobu u jedné aktivity (například vybarvování, čtení, psaní aj.), je potřebné činnosti častěji měnit. Předejde se tak i rozptylování, o které se dítě samo bude pokoušet nebo ke kterému se nechá strhnout spolužáky. Vhodné je i zapojení pohybových aktivit (protáhnutí v polovině vyučovací hodiny apod.). Stále je ovšem potřeba mít na paměti, že dítě je často vznětlivé, lehkomyslné a trpí sklony k nehodám, jimž je třeba předcházet (Laver-Bradbury a kol., 2016).

Pokud se však v průběhu školního vzdělávacího procesu podaří využívat silných stránek dítěte s ADHD, dosahuje se ve vyučování dobrých výsledků. Děti mají rády pravidelný režim, a jakmile si na školu i pedagogy zvyknou, ztotožní se se svými povinnostmi. Se správným vedením učitele, který je podporuje a chválí za dobře odvedenou práci, si začínají věřit. Jelikož mívají potíže se špatným porozuměním zadání nebo vlastním vyjádřením, pomáhá, když vědí, že se na cokoli beze strachu mohou zeptat. Mohou být emočně nezralé, při zdravé sebedůvěře se však projeví i jejich silné stránky, jako jsou rychlé jednání a rozhodování, přemýšlení o problémech, schopnost přizpůsobení, velká zásoba energie ke hrám a sportu, tvořivost a chápavost. Když se soustředí, dokážou pracovat energicky a se skvělými výsledky (Antal, 2013).

1.2.2 Práce s dětmi s ADHD

Riefová (1999) uvádí několik významných faktorů, které mohou pomoci při práci s dětmi s ADHD ať už ve školním, nebo domácím prostředí. Patří mezi ně především obecně lidské vlastnosti rodiče či pedagoga, který s dítětem pracuje, jako jsou pružnost, zájem o dítě a snaha, ochota pomoci mu. Velkým přínosem je spolupráce učitelů s rodiči dítěte, společné vytváření strukturovaného a přehledného prostředí. Nemyslí se tím pouze podnětné prostředí, ale i jasná struktura podaná formou komunikace a dohody s dítětem, kdy jsou mu vysvětleny požadavky a povinnosti, které je nutné plnit. Motivace formou odpočinkových a zábavných her je také vítána. Od pedagoga se dále očekává, že se bude průběžně vzdělávat a získá si nové znalosti o poruchách pozornosti. Nejde pouze o záležitosti biologického a fyziologického rázu, ale i možnostech jak s dětmi s touto poruchou lépe vycházet, jak je zaujmout a zvládnout všechny situace, které by při vyučování mohly nastat. Příkladem pro hladší a zábavnější průběh hodin jsou poutavé, tvořivé vyučovací metody a práce v týmech, v kolektivu přátel. Často je potřebné přizpůsobit zadávané úlohy, ať už jde o délku, či objem,

nabídnout více času na práci a přistupovat k dítěti vždy s citem a vírou v jeho schopnosti a dovednosti.

Pokud se při práci s dítětem vyskytnou další problémy, někdy i na první pohled neřešitelné, Antal (2013) doporučuje především s dítětem komunikovat. Nenechat se odradit prvotním neúspěchem, věřit svému potomkovi a snažit se mu pomoci s jeho potížemi. Leckdy se za špatnými projevy v chování může skrývat strach, vlastní bezmoc a další negativní pocity, se kterými je potřebné dále pracovat a nahrazovat je pocity štěstí a spokojenosti.

Laver-Bradbury a kol. (2016) v kritických okamžicích výchovy dítěte s ADHD doporučuje využít metody klidu. Úspěch spočívá v tom, že dítě je v situacích, kdy se cítí nepříjemně a hrozí, že by se přestalo ovládat, odvedeno od problému. Obvykle se dodržuje chvíle klidu, během které je možné přemýšlet a uklidnit všechny emoce. Faktem zůstává, že čím dříve se s dítětem začne pracovat na zvládnutí jeho emocí a pokud se jeho potíže řeší s klidem a důvěrou, tím dříve se dá předpokládat, že se dítě samo se sebou vyrovná a příznaky ADHD se v průběhu dospívání zmírní či téměř zmizí.

1.2.3 Dítě se zrakovou poruchou a ADHD

Výzkum University of Alabama at Birmingham přinesl zjištění, podle něhož je jistá spojitost mezi zrakovým postižením a poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), obzvláště pokud zraková vada není korigována, například brýlemi. Neznamená to ovšem, že jedna porucha zapříčiňuje druhou. Naopak pokud dítě vykazuje známky hyperaktivity, často se z důvodu celkového vyšetření přijde i na zrakovou vadu (Science Daily, 2016).

D'Entremont a Luk (2013) upozorňují, že chování dětí se zrakovou poruchou se přibližuje ADHD i proto, že jsou často frustrovány z nedostatku vizuálních podnětů anebo mají unavené oči a nevydrží dlouho udržet pozornost. Projevy zrakové vady i ADHD se někdy překrývají, příkladem jsou chyby z nedostatku pozornosti ve školním prostředí, časté vyrušování, to, že se soustředí pouze po krátkou dobu, potřebují více času na splnění úkolů. Je tedy potřebné provést důkladné vyšetření a diagnostikovat poruchy, dále pak dítě stimulovat přiměřeně jeho potřebám. Poruchy ztěžující rozvoj dítěte je potřebné pojmenovat a zaměřit se nejen na rozvoj postihnutých funkcí, ale i na sebepřijetí své jedinečnosti v kontextu speciálních potřeb.

2. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami

V dnešní společnosti je považováno právo na vzdělávání (vycházející ze školského zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb.) za samozřejmé. Rodiče mohou pro své děti vybírat mateřskou i základní školu z velkého množství možností.

Střední, vyšší odbornou či vysokou školu si už student volí sám podle svých zájmů a schopností. Dnešní systém vzdělávání umožňuje výběr vzdělávacího zařízení i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž se řadí žáci se zdravotním postižením (zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním, s diagnózou autismu, vadami řeči, postižením kombinovaným nebo s vývojovými poruchami chování či učení), žáci se zdravotním znevýhodněním (dlouhodobě nemocní, zdravotně oslabení, s lehčími zdravotními poruchami jako jsou poruchy chování a učení), žáci se sociálním znevýhodněním a mimořádně nadaní. Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je považován ten, který potřebuje poskytnutí podpůrných potřeb v různé míře (NUV, 2018).

Ve školách dnešní společnosti je samozřejmostí inkluze napříč všemi ročníky. Právo na inkluzivní vzdělávání je stejně nezpochybnitelné jako právo na vzdělávání pro všechny občany České republiky. Podle Růžickové a Vítové (2014, str. 64) je inkluze „*filozofií a principem úplného začlenění – splynutí s hlavním proudem*“. Ideálním stavem je, pokud lze dítě se speciálními potřebami zařadit mezi běžnou populaci už v předškolním věku, ač ne vždy je to možné, například vzhledem ke zdravotním potížím dítěte. Od počátku procesu vzdělávání školský zákon dětem, žákům i studentům se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťuje nárok na vzdělávání, jehož „*obsah, formy i metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem*“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 17).

Ve znění vyhlášky č. 416/2017 Sb. (vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) a vyhlášky č. 27/2016 Sb. definující podpůrná opatření, mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na speciální formy, metody a postupy, učebnice i didaktické materiály, rehabilitační a kompenzační pomůcky, asistenta pedagoga, předměty speciálněpedagogické péče, snížené počty dětí, žáků, studentů ve studijní skupině, úpravy podle individuálně vzdělávacího plánu (IVP), služby pedagogicko-psychologických služeb. Vyhláška dětem umožňuje inkluzivní vzdělávání.

2.1 Inkluzivní vzdělávání

K otevřenému vzdělávání v České republice se dospělo dlouhou cestou. Z historického hlediska jde o mnohaletý vývoj, kdy prvotní školy vznikaly z iniciativy katolické církve v průběhu 11. století, pouze však proto, aby vychovávaly nové kněží a podporovaly tak celý církevní systém. Jan Amos Komenský (1592–1670) byl vůbec prvním skutečným reformátorem přístupu ke vzdělávání dětí. Prosazoval revoluční myšlenku, podle níž by se měly vychovávat a do určité míry vzdělávat všechny děti bez rozdílu nadání. Omezil tělesné tresty, zdůrazňoval kázeň. Povinnou školní docházku na našem území zavedla až roku 1774 panovnice Marie Terezie, kdy formulace školské reformy Všeobecným školním řádem ze dne 6. 12. 1774 poprvé představuje metodu hromadné výuky pro děti od šesti do dvanácti let. Do té doby převládala individuální výuka, při níž se učitel věnoval pouze jednomu žákovi. V praxi se ovšem šestiletá školní docházka nedodržovala příliš striktně a až teprve po roce 1918, kdy se ustanovila devítiletá základní škola, rozdělená na první a druhý stupeň, se docházka do vyučování stala skutečně povinná (Čítárny, 2018).

Během vývoje základního vzdělávání se měnily také *formy soužití*, nejen jako reakce na soužití s lidmi se speciálními potřebami. Zpočátku byli často jedinci odlišující se od běžné populace vylučováni ze společnosti i proti své vůli, v rámci *exkluze* jim nebylo uznáno ani základní právo, jako je právo na lékařskou pomoc nebo základní vzdělání. *Separace/segregace* tedy odloučení je bohužel v naší společnosti stále rozšířená, i když se v posledních letech bojuje za změnu. Ruší se ústavy pro postižené (či se vylepšují), je snaha umístit děti z dětských domovů do přirozeného prostředí a zlepšuje se i péče o seniory, kteří mohou zůstat v domácnosti a nepotřebují odcházet do domova důchodců. Ve vzdělávání už je obvykle možnost výběru mezi školou speciální a běžnou. *Kooperace* tedy spolupráce systémů i lidí umožňuje dětem ve speciálních třídách kontakt s běžnou populací a vrstevníky, ať už koexistencí tříd vedle sebe v rámci jedné budovy, školy, nebo díky pravidelným kontaktům například při účasti na sportovních hrách a jiných společných činnostech. Trendem posledních let je integrace a inkluze (Anderliková, 2014).

2.1.1 Inkluze v praxi

Uvedení inkluze do praxe je podle Hájkové a Strnadové (2010) podmíněno nerestriktivním prostředím. To znamená, že školské zařízení, do něhož má inkludovaný žák docházet, musí

být dobře dostupné. Jde o přístupnost komunikační i fyzickou (architektonickou), z čehož plyne, že v prostředí školy a jejího okolí se pohybují a komunikují žáci bez rozdílu. Další důležitou podmínkou je úprava výukových materiálů. Existující výukové materiály se adaptují tak, aby byly pro žáky srozumitelnější. Jednou z možností je stávající texty přepsat do jednodušších a kratších vět, hledat známější synonyma s užitím menší slovní zásoby a klást důraz především na důležité informace. Doplňující informace nejsou vždy podstatné. Dále se přebírají alternativní materiály, obvykle po poradě se speciálním pedagogem. Často pomáhá i jen rozdělení učiva do jiných tematických celků. V některých případech se tvoří zcela nové materiály podle individuálních potřeb žáků.

Kašparová a kol. (2011) uvádí, že v průběhu vyučovacích hodin, ať už je přítomen inkludovaný žák, či ne, se osvědčuje využívání efektivních výukových strategií, majících prokazatelný vliv na výsledky žáků. Lépe se tak udrží jejich pozornost, podílejí se aktivně na hodině. Nejčastější forma výuky je frontální (přímá), kdy pedagog řídí a usměrňuje činnosti celé třídy, má dominantní postavení. Během kooperativního učení, které se v rámci inkluze dobře osvědčuje, si žáci při řešení úkolů pomáhají a radí se mezi sebou, spolupracují i s učitelem. Práce nejčastěji probíhá v heterogenních skupinách a klade se důraz na srozumitelnost zadání. Přínosem je i důraz na propojenost staršího učiva s novým. Hájková a Strnadová (2010) představují jako další úspěšnou strategii systémy vrstevnické podpory, kdy jsou žáci rozděleni do dvojic, z nichž jeden má roli tutora a druhý je doučován. Oba se tak zlepšují v sociálních dovednostech, sebehodnocení a zároveň opakují a procvičují školní látku. Alespoň část hodin bývá věnována výcviku sociálních dovedností, protože s touto schopností mají děti předpoklady k úspěšnému začlenění do společnosti i po škole. Tato metodická strategie využívá napodobování, učení sebekontroly, verbálních i neverbálních pravidel komunikace a práce ve skupinách nebo dvojicích. Podle Uzlové (2010) je vhodné časté zapojení aktivizačních metod, které vedou žáka k zamyšlení a nutí jej přemýšlet nad řešením problémů. Výukové hry a diskuze navíc žáky obvykle baví a zamezují stereotypu ve vyučování.

Habart (2010) upozorňuje, že k úspěšné inkluzi bude přispívat finanční posilování škol. Nejde pouze o zvyšování platů učitelům a nepedagogickým zaměstnancům, ale i o vybavenost školských zařízení, dostupnost speciálních pomůcek, financovanou pomoc asistentů pedagogů, speciálních pedagogů a psychologů. Dalším opatřením by mělo být omezení celkové selektivnosti systému, zabránění odchodu podprůměrných i nadprůměrných žáků. Za přínosné by byla považována změna stávajícího hodnocení škol

a přístupu pedagogů směrem k individuálním potřebám dítěte. Dále Habart (2010) polemizuje i se zaváděním nových nástrojů, jako jsou například vyrovnávací studijní skupiny. Celospolečenská osvěta by odbourala chybné představy nejen o inkluzi, ale obecně o vzdělávání lidí se speciálními potřebami a přinesla by užitek celému školskému systému.

Mezi základní znaky úspěšného začlenění dítěte se zdravotním postižením řadí Uzlová (2010) docházku do běžné základní školy v místě bydliště, mezi vrstevníky, s nimiž dobře vychází. Škola spolupracuje s SPC nebo PPP, využívá týmu odborníků pro práci s dítětem, jako jsou speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga aj., a žákův IVP je pravidelně hodnocen a aktualizován. Začleněný žák je zapojován do vyučování v největší možné míře (je zkoušen, vyvoláván), jeho výuka není pouze na asistentovi. Tannenbergerová (2016) jako znaky inkluzivní školy uvádí čtyři oblasti. Jsou to kultura školy (každý žák a jeho potřeby jsou důležité), podmínky (rozpočet školy počítá i s položkami podporujícími inkluzi), praxe (žáci se aktivně podílejí na svém edukačním procesu, využívá se rozmanitých didaktických metod), relace (škola se jeví jako komunitní centrum lokality, je otevřená pro spolupráci s rodiči a širokou veřejností). Za nejdůležitější ukazatel je považováno přijímání všech žáků ze spádové oblasti bez jakýchkoli potíží.

2.1.2 Role pedagoga a asistenta

Aby inkluze byla úspěšná a inkludovaný žák se v prostředí třídy a ve společnosti spolužáků cítil dobře, je potřeba od začátku školní docházky navázat vztah mezi dítětem, pedagogem, asistentem a v ideálním případě i zapojit rodiče dítěte. Podle Uzlové (2010) je vhodné udržovat pravidelný kontakt s rodinou začleněného dítěte a vytvořit si i systém předávání informací mezi oběma stranami (učitel, asistent a rodiče). Ideálním stavem je vytvoření systému pravidelných schůzek, kde se zpočátku vymezí odpovědnost žáka a jeho rodičů, později se konzultují školní úspěchy i neúspěchy a možnosti, jak dále pokračovat v rozvoji žáka.

Na pedagogy jsou kladeny požadavky v rámci vyučování i přípravy na hodiny. Učitel by své záměry a vyučovací postupy měl konzultovat s asistentem, aby spolu dospěli k vhodnému způsobu, jak žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vhodně vzdělávat. Výměna zkušeností navíc oba pracovníky obohatí. Dále má učitel respektovat zájmy, schopnosti a potřeby žáka, projevovat úctu k osobnosti dítěte a v případě nevědomosti se obrátit na odborníky a požádat o radu (Anderliková, 2014). Samozřejmostí je další průběžné

vzdělávání pedagoga, konzultace s lidmi se zkušenostmi z praxe, kteří mohou doporučit konkrétní osvědčené postupy. Habart (2010) varuje před nízkou motivací k získávání nových zkušeností během seminářů, učitelé se často cítí „přeškoleni“. Důvodem bývá nevalná kvalita kurzů různých úrovní, proto je potřebné dobře volit lektory pro rozvoj pedagogů. Ti by měli pracovat na svém celoživotním vzdělávání, využívat moderních metod vyučování, neměli by se bát technologického pokroku, měli by rozvíjet své komunikační schopnosti i sociální dovednosti, měli by být otevřeni změnám a podporovat týmovou spolupráci v rámci školy.

Práce asistenta pedagoga by se měla velkou měrou odvíjet i od spolupráce jak s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, tak s učitelem. Asistent i pedagog by si hned zpočátku měli ujasnit role, rozdělit si kompetence a stanovit pravidla vzájemné spolupráce, například na přípravě další hodiny. V žádném případě by však nemělo dojít k přenosu zodpovědnosti za vzdělání začleněného žáka na asistenta (Uzlová, 2010).

Vrubel, Roderová a Jágerová (2017) kladou také velký důraz na učitelovu i asistentovu obeznámenost s konkrétními speciálními potřebami dítěte, které je jim v rámci inkluze svěřeno. Nejde pouze o vzdělávací potřeby, ale i o znalost diagnózy a její specifika. Veškeré speciální pomůcky, které žák může využívat, je potřebné znát a je nutné vědět, kdy je vhodné jich použít.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který ve třídě, v níž je začleněn žák (žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá s plynulým chodem vyučování a může spolupracovat se všemi dětmi ze třídy. Očekává se od něho práce s inkludovaným žákem, kterému však také umožní stát se samostatným, zodpovědným. Do jisté míry ovlivňuje vztahy i klima ve třídě, upřednostňuje se tak dlouhodobější spolupráce v rámci jednoho kolektivu (Anderliková, 2014).

Podle Uzlové (2010) je možné náplň práce asistenta pojmout jako výpomoc začleněnému žákovi s orientací ve školních prostorách, s přípravou pomůcek na vyučování, podle potřeb mu může zprostředkovat relaxaci či jen změnu aktivity a je možné, aby s ním samostatně pracoval na zadaných úkolech. Důležitá je i asistentova podpora žáka při samostatnosti a komunikaci se spolužáky a učitelem, nesmějí se dopouštět přílišné kompenzace: dítě potřebuje příležitosti ke zvládnutí práce bez pomoci.

Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) upozorňují na potíže zkrácených pracovních úvazků pro pedagogické asistenty – ti pak nemají dostatek času a prostoru pro přípravu hodin společně s učitelem a komunikaci s rodiči žáka. Velkým přínosem by přitom

mohlo být i doprovázení dítěte na mimoškolní akce. Dalším velkým pomocníkem by také bylo zřetelnější vymezení asistentových pravomocí a lepší, intenzivnější metodické vedení. Vyšší profesní ocenění (ať už finančního, nebo i společenského rázu) by ocenili jak asistenti, tak i učitelé.

Aby pedagogičtí pracovníci odváděli svoji práci dobře, je nutné, aby sami byli v psychické pohodě a cítili, že náplň jejich práce má smysl. Tannenbergerová (2016) uvádí, že jednou z možností, jak pedagogické pracovníky podpořit, je ocenit jejich snahu a podat jim zpětnou vazbu pomocí například ankety vytvořené mezi rodiči či žáky třídy.

3. Výzkumné šetření

Celé výzkumné šetření probíhalo na Masarykově ZŠ v Praze v Újezdu nad Lesy, která je inkluzi zcela otevřená již po řadu let. To je jeden z důvodů, proč byl k výzkumu vybrán žák právě odtud. Jedná se navíc o spádovou školu pro velké množství dětí, takže pedagogové i asistenti mají zkušenosti s mnoha druhy speciálních vzdělávacích potřeb, jsou zvyklí na výzkumy podobného charakteru a jak oni, tak speciální pedagožka ze Školního poradenského pracoviště přistupovali k výzkumnému šetření aktivně.

Bylo zde možné pracovat se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, který byl během výzkumu žákem deváté třídy, a mohl tak on, a především jeho asistentka, poskytnout informace o inkluzivním vzdělávání od první třídy. Podrobněji pak o vzdělávání na II. stupni základní školy.

3.1 Způsob výzkumu

V rámci výzkumného šetření se bakalářská práce zabývá inkluzí žáka se zrakovým postižením a s poruchou pozornosti ADHD v běžné základní škole. Mapuje průběh inkluze od prvního až do devátého ročníku ZŠ. Zkoumá, jak zapadl do třídního kolektivu, jak vycházel se svými učiteli, jak se mu dařilo při vyučování a zda je se situací ve škole spokojen. **Cílem práce je popsat průběh inkluze v České republice a vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné základní škole.** Celý výzkum vycházel z výzkumných otázek:

1. Jaká jsou specifika práce se žákem se zrakovým postižením?
2. Jak zraková porucha ovlivňuje žakovu úspěšnost při vzdělávání?
3. Jak je žák se zrakovým postižením přijímán v kolektivu a jak se sám cítí?
4. Je žákovi se zrakovým postižením poskytována potřebná podpora při vyučování?

K výzkumnému šetření bylo použito metody kvalitativní (Hendl 2016), k získávání dat posloužily polostrukturované rozhovory s pomocí návodu, který představuje deset otázek (příloha č. 1). Ty se svým obsahem překrývají s výzkumnými otázkami a doplňují je. Rozhovory byly vedeny se žákem se ZP, s jeho asistentkou, která mu pomáhá od první třídy,

s maminkou a s učitelkami českého (ČJ) a anglického jazyka (AJ) a matematiky (M). Učitelka českého jazyka je i třídním učitelem žakovy třídy, a to od šestého ročníku. Při rozhovorech se využívalo i volného vyprávění, což respondentům umožňovalo lepší návaznost myšlenek, vyjádření postřehů a připomínek. Pořadí předpřipravených otázek je tak pokaždé jiné. Rozhovory byly nahrávány částečně a výsledky jsou zapsány formou selektivního protokolu (Hendl, 2016).

Veškerým rozhovorům předcházelo seznámení se se základní školou, s budovou I. i II. stupně, a jejími zaměstnanci, konkrétně žakovou asistentkou a učiteli Čj, Aj, M, a se školním poradenským pracovištěm, kde za informovaného souhlasu rodičů bylo možné nahlédnout do žakovy dokumentace a záznamů z vyšetření ze speciálněpedagogického centra.

Případová studie žáka, s informovaným souhlasem zákonných zástupců, byla provedena v průběhu března až června 2018, kdy se setkávání během školního vyučování a přestávek konala jedenkrát týdně. Při výzkumu spolupracovala chlapcova maminka. Z důvodu zachování anonymity rodiny bylo žakovo jméno změněno.

3.2 Charakteristika základní školy

Masarykova základní škola, postavená roku 1933, sídlí na adrese Staroklánovická 230, Praha 9. Vzhledem k postupnému rozšiřování městské části a nárůstu počtu žáků byla vystavěna druhá školní budova na adrese Polesná 1690, Praha 9, a to roku 1991. Stará budova je využívána jako první stupeň, ta novější jako druhý stupeň. V posledních letech se počet žáků ještě zvýšil, a proto vyrostla třetí, menší budova, průchozí s druhým stupněm. Jsou v ní obvykle umístěny čtvrté a páté ročníky. Celkem navštěvuje školu kolem 1 000 žáků, kteří jsou vzděláváni podle běžného vzdělávacího programu pro základní školy. Děti od první do třetí třídy mohou navštěvovat školní družinu, od šestého ročníku výš mají možnost chodit do školního klubu. Škola pořádá zájezdy do ciziny, školy v přírodě po České republice a lyžařské kurzy.

Základní škola je otevřena inkluzi po řadu let. V současné době se v jedné třídě vzdělávají až čtyři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami za přítomnosti asistenta pedagoga. Ve školním poradenském pracovišti, sídlícím v budově I. stupně, jsou zaměstnáni kromě speciální pedagožky i dva psychologové, spolupracující s dětmi se speciálními potřebami i s dětmi mimořádně nadanými napříč všemi ročníky (MZŠ, 2018).

Žák se zrakovou poruchou se nejprve učil v budově určené pro I. stupeň, od prvního do pátého ročníku. Jeho třída byla ve zvýšeném přízemí budovy, kde měl veškeré vyučované předměty s výjimkou tělesné výchovy. Na tu docházel do tělocvičny přímo v budově, kde je taktéž školní jídelna. Postavení třídy bylo výhodné, jelikož je blízko toalet a žáci mohli o přestávkách využívat prostornou chodbu ke společným hrám.

Od šesté třídy začal žák chodit do budovy II. stupně. Podmínky zde byly ztíženy, neboť jeho kmenová třída se nacházela ve druhém patře a trávil zde čas pouze při vyučování českého jazyka a dějepisu. Na další předměty bylo nutné docházet do jiných tříd napříč II. stupněm, a to téměř po každé hodině o přestávkách. Výhodou ovšem bylo, že volný čas (například mezi dopoledním a odpoledním vyučováním) bylo možné trávit v prostorách školního klubu, kde se dá relaxovat nebo se aktivně zapojit do kolektivu při společných hrách.

3.3 Charakteristika respondenta

Tomáš je v současnosti patnáctiletý chlapec bydlící v Praze 9 v Újezdu nad Lesy. Je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami s potřebou podpory ve vzdělávání (dle zákona 561/2004 Sb., v platném znění 82/2015 Sb.), v současnosti podle vyhlášky 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Je podporován prostřednictvím poradenského pracoviště a zařazen do čtvrtého stupně podpory. Má diagnostikovanou hypermetropii s astigmatismem, nystagmem, albinismem a divergentním strabismem. Jeho zrakové funkce jsou tedy oslabeny oboustrannou těžkou poruchou vidění, se sníženou koncentrací především na levém oku. Dále má diagnostikovány symptomy ADHD, jeho chování se vyznačuje impulzivitou a afektivitou – poruchou sociálně adaptačního chování. Využívá brýlovou korekci se zatmavenými skly.

V rámci doporučených podpůrných opatření, která uvádí speciálněpedagogické centrum ve svých opakujících se zprávách, pracuje chlapec s podporou asistentky pedagoga na plný pracovní úvazek. Asistentka mu poskytuje pomoc po celou dobu vyučování a pobytu ve škole. Jejím úkolem je provádět výchovně-vzdělávací činnosti, její hlavní náplň práce pak je pomoc při školní zrakové detailní činnosti (což znamená při psaní a práci v pracovních sešitech, vyhotovování zápisů z hodin, v orientaci na stránce, v textu) a během práce na větší vzdálenost (zprostředkovává a předčítá potřebné informace na větší vzdálenosti, jako jsou zápisy na tabuli, promítání videí a prezentací, při práci s názorem a při nápodobě).

Asistentka klade důraz na odposlech, pomáhá při přípravě pomůcek na vyučování, při úpravě (zvětšování a zestručňování) pracovních listů a organizaci práce, při orientaci po školních budovách, bezpečném pohybu během vyučovacích hodin, ale i přestávek a při obědových pauzách, asistuje i při práci s kompenzačními pomůckami. Také zajišťuje pravidelnou zrakovou hygienu (například pomocí střídání aktivní zrakové práce s odpočinkem a změn činností), posiluje také správnou interakci, komunikaci a samostatnost, snaží se o eliminaci případných problémů.

Dalším doporučeným podpůrným opatřením, kterým se Tomáš řídí, je vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP). Jeho hlavními body jsou pomoc při zrakovém vnímání (zajištěním vhodných světelných podmínek, úpravou materiálů a pracovních listů, úpravou pracovního místa), práce s kompenzačními pomůckami, rozložení učiva, možnost častějšího přijímání informací odposlechem, posilování orientace, názorná školní práce, časté opakování, tolerance pracovního tempa (obzvláště při aktivní zrakové práci) poskytováním dostatku času, snížením objemu zadaných úkolů. Také je veden k osvojení správných norem chování a integrace do kolektivu. Vzdělává se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, nemá v množství probíraného učiva žádné úlevy.

3.4 Analýza dat

Po provedení analýzy všech rozhovorů (s žákem se zrakovým postižením, asistentkou, učitelkami českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a s maminkou) a díky pozorování v hodinách i během přestávek lze předložit odpovědi na výzkumné otázky. O průběhu inkluzivního vzdělávání hovoří nejvíce asistentka, pak sám žák a maminka. Učitelé ČJ, AJ a M mají Tomáše obvykle pouze na svůj předmět a znají se s ním podstatně kratší dobu.

osoba	kód
žák se ZP	Ž
asistentka	A
učitelka ČJ	U1
učitelka M	U2
učitelka AJ	U3
maminka	M

1. Jaká jsou specifika práce se žákem se zrakovým postižením?

Ž: „Ze začátku byla práce fakt těžká, nic mě dlouho nebavilo. Odsekával jsem učitelům a někdy se i hádal. Taky jsem se dost urážel. Ale teď už je to dobrý, dokážu se ovládnout a všechno nějak zvládnou. Učitelé mi fakt pomáhají, ale oni pomůžou komukoliv, kdo to potřebuje. Třeba při matematice chodí učitelka k naší lavici, pokud potřebujeme.“

A: „Ze začátku to bylo náročný. Tomáš nevydržel chvíli sedět, pořád potřeboval někam odbíhat, věnovat se všemu okolo, a ne tomu, co zrovna dělala celá třída. Ale myslím, že to do velké míry ovlivňovala jeho porucha ADHD, která se i časem sama zmírnila. Jakmile se teď na něco soustředí a chce to dělat, vcelku mu to jde. Snaží se i hodně pracovat bez zvětšených textů, normálně chce používat učebnici. Někdy nám to trvá o to déle, ale má radost, že to zvládnul. Co se týče jeho zrakové vady, tak zpočátku bylo asi nejtěžší používat pomůcky. Vůbec třeba neměl trpělivost na posunování lupy. Štvalo ho, že pracuje pomaleji než jeho spolužáci, a rozčiloval se. Ale teď si myslím, že když se zklidnil, tak zraková vada není takový problém.“

U1: „Tomáše mám ve třídě od šesté třídy až doted, do devítky. Máme spolu češtinu a dějepis. Často jsem mu už od té šestky nabízela, že kdykoliv by měl problém, ať za mnou přijde. Nebo si třeba jenom popovídat, ale nikdy toho nevyužil. Žáka se zrakovým postižením mám takhle ve svojí třídě poprvé a je fakt, že spoustu materiálů tomu nemám uzpůsobených. Třeba často využívám pracovních listů, které si vytvářím sama, a pro něj je těžké je přečíst nebo se v nich orientovat. Jejich zjednodušení má na starost asistentka. Musím říct, že ta je teda skvělá, dá se s ní na všem domluvit. Používám taky hodně promítání obrázků a pouštím videa. Nejsem si jistá, kolik z toho je pro Tomáše přínosem, ale když jsem mu třeba nabízela, aby si to na flashce odnesl domů k prostudování, vždycky odmítl. Jinak v hodinách pracuje normálně, teď v devítce se už skoro nehlásí, ale dává pozor.“

U2: „Já mám Tomáše na matematiku jen tenhle jeden rok, tak ho zas tak moc dobře neznám. Přijde mi, že pracuje pomaleji, ale vcelku zvládá všechno. Sedí přímo přede mnou, takže sleduju, jestli se orientuje v učivu. A taky spoléhám na asistentku. Ona mu většinou hlídá orientaci v učebnici, když je textu hodně, tak ho chodí zvětšovat. Jestli rozumí látce, se chodím dívat k jeho lavici, ale kontrolovat tak průběžně celou třídu. Taky si Tomáše беру k tabuli, kde vidím, jestli má s příklady problém. Někdy má hloupé poznámky, snaží se být vtipný, ale to považuju teď v pubertě za normální. Hlavní je, že spolu vycházíme celkem bez konfliktů.“

U3: „Nevím, jestli má Tomáš angličtinu rád, ale v hodinách pracuje bez problémů. S asistentkou jsme domluvené, že mu v naší učebnici, která není moc přehledná, zvýrazňuje důležitou gramatiku. Když ji probírám na tabuli, píše si ji společně s asistentkou do sešitu. Procvičování z učebnice většinou jde dobře, žáci se střídají a Tomáš si tak dopředu najde, které zadání úkolu je to jeho, a má čas si promyslet odpověď. Většinou ale stihá sledovat tempo spolužáků. V pracovním sešitě je to náročnější, obvykle se domluvíme, že méně důležitá cvičení může vynechat, a soustředíme se na přípravu na test. Tomáš si kdykoliv může říct, že na něco potřebuje více času nebo něco dovysvětlit, ale moc toho nevyužívá. S asistentkou to zvládají dobře.“

M: „My jsme se s Tomášem od první třídy soustředili na to, aby ho škola i trošku bavila, aby si začal věřit a měl pocit, že když společně na něčem pracujeme, že to zvládne. Že to má smysl, učit se spolu. Začínali jsme třeba i formou her opakovat různá slovíčka, jako byly třeba vyjmenovaná slova nebo slovíčka na angličtinu. Postupně taky pochopil, že když si udělá školu, má pak čas věnovat se tomu, co ho baví. Ted' prakticky všechno do školy zvládá sám. Důležitý je, že on sám chce mít dobré známky.“

Tomáš sám přiznává, že zpočátku školní docházky měl při vyučování jisté potíže. Uvědomuje si, že svým chováním narušoval hodiny, zbytečně se hádal s učitelem i s maminkou. Myslí si ovšem, že důvodem byla neschopnost vydržet sedět a věnovat se stejným činnostem. Díky pomoci asistentky neměl pocit, že by něco nezvládal nebo potřeboval nějaké speciální úlevy. V současnosti se snaží dělat maximum, aby mohl pracovat stejně jako jeho spolužáci. Asistentka upřesnila, že zpočátku spolupráce měly opravdu převahu potíže s projevy poruchy pozornosti s hyperaktivitou a zraková porucha je jen umocňovala (Tomáš se například rozčiloval, že něco nevidí pořádně, ale neměl trpělivost na posunování lupy.) To se postupně zklidnilo, pomohla i změna při přechodu na druhý stupeň a otevřené přijetí Tomáše novými učiteli.

Učitelé ČJ a M se shodují, že Tomáš je schopen podílet se aktivně na výuce i díky pomoci asistentky. Dopředu kopíruje, zvětšuje a zjednodušuje texty, se kterými se pracuje. Při hodině ČJ se často využívá prezentací v PowerPointu a kratších videí, která má Tomáš zprostředkována převážně sluchově. Učitelka AJ klade nejvíce důraz na ponechání více času u důležitých cvičení, při probírání nové a podstatné látky vždy dopředu konzultuje s asistentkou, čemu se nejvíce věnovat.

Maminka zdůraznila, jak zpočátku bylo podstatné, aby si Tomáš věřil, že zadané úkoly ať už s pomocí, nebo sám zvládne. Začínali společně na malých opakováních školní látky, formou her a říkadel, a když se dostavily první úspěchy, bylo možné pokročit dále. V současnosti vždy Tomáš doma pracuje samostatně, úkoly si plní po příchodu ze školy. Maminka je jen nápomocna, když ji požádá.

2. Jak zraková porucha ovlivňuje žákovu úspěšnost při vzdělávání?

Ž: „Myslím si, že teď už jsem schopnej asi 80 % práce dělat úplně normálně, jenom nedohlínu třeba na tabuli nebo něco nemůžu najít v textu. Ale všechno docela jde. Nejhorší je výtvarka, ta mě i nejmiň baví. Nemám na ni talent, nejde mi. A nemám na to trpělivost. Z těch důležitých předmětů je nejtěžší čeština, především pravopis je problém. V tomhle předmětu se dá udělat jednoduše spoustu chyb. Hodně žiju angličtinou. Ta mě opravdu baví a po škole se i využije. V ní je nejlepší třeba čtení článků, z kterých se i něco dozvím. Navíc všechno stíhám, třeba i psaní do sešitů. V češtině je třeba lepší literatura, ta mě taky docela baví. Nejlehčí je asi hudebka a tělocvik.“

A: „Já si teda myslím, že to zas až tak se zrakovou poruchou nesouvisí. Zvládá vyučování a školní látku, když chce. Třeba na prvním stupni o vyučování moc zájem neměl, zajímalo ho všechno okolo. Na druhým stupni byl docela zlom, myslím, že prostě dospěl. Chtěl sám od sebe mít dobré známky, snažil se v hodinách, hodně se hlásil. Určitě to se svojí poruchou má těžší, to jo, ale možná právě proto chtěl dokázat, že zvládne všechno, co ostatní. A to mu vydrželo doted', i když teď v devítce se snaží na sebe moc neupozorňovat a zas až tak se už neučí. Známky na střední školu už má poslané, tak to chápu.“

U1: „Momentálně se v mých hodinách Tomáš moc neprojevuje, v češtině ho mám jako průměrného žáka. Udělá, co musí.“

U2: „Tomáš pracuje rychle a dobře. Pokud je sám, mohl by trošku zlepšit úpravu, při spěchu píše velkým písmem. Ale pokud chce, zvládá všechno. Pokud se začne vztekat, není s ním řeč. To se stává při geometrii, ta je pro něj, myslím, nejtěžší. Ale to, co ho baví, to mu jde a zvládá to bez větších problémů. Myslím, že mu teda hodně pomáhá asistentka. Ne že by za něj počítala příklady, ale udržuje jeho pozornost zaměřenou na hodinu, upozorňuje ho třeba na různé výjimky. Já si teda myslím, že při hodině ho právě spíš než zraková vada ovlivňuje porucha ADHD. Občas vykřikuje, protestuje, když se mu něco nelíbí. Ale umí se zklidnit. A má někdy projevy vzteku, háže věci na lavici a tak, ale je to málo časté.“

U3: „Tomáš to má určitě těžší než ostatní. U mě je bezproblémový, vycházíme spolu dobře, známky má také dobré. Někdy vidím, že ho hodina baví, jindy ale nechce příliš spolupracovat a je hodně potichu. Myslím, že ho štve, že je někdy pomalejší, a tak občas věci odbyde, třeba si rychle, ale špatně přečte zadání nebo dělá chyby z nepozornosti.“

M: „Nevím, jak se projevuje ve škole, ale asi dobrý, když má dobrý známky. Na nic si nestěžuje. Ale to, že teď nemá nějaké výrazné problémy, vychází i z toho, že jsme spolu od první třídy makali. Hodně času věnoval škole doma, především aby se naučil sám se učit. Když dělá něco pořádně, je prostě pomalejší. Ale na tom v zásadě nezáleží, hlavně že zvládne všechno, co je potřeba.“

Tomáš má pocit, že teď v poslední době už školní látku zvládá docela dobře. Taky záleží, jestli ho předmět baví, pak mu jde lépe, nebo zda má pocit, že na něj „nemá talent“. Myslí si ale, že nebýt zrakové poruchy, měl by všechno podstatně jednodušší, nejen školu. Musí stále čelit nějakým překážkám, překonávat je. Nemůže se plně spolehnout, že se hned zorientuje v novém prostředí i nové látce, protože ji prostě nevidí dostatečně kvalitně. Je odkázán na alespoň částečnou pomoc asistentky nebo svých bližních, což ho, obzvláště v posledních letech, dost rozčiluje. Snaží se proto maxiálně pomoci si sám, dělat všechno co jeho spolužáci, a z toho důvodu někdy odmítá využití lupy nebo i jen zvětšeného tisku. Také má pocit, že nepotřebuje vždy tolik času, kolik je mu na vypracování úkolů nabízeno, ale pak se někdy v jeho cvičeních vyskytují chyby z nepozornosti (například si špatně opíše zadání, když ho předtím odmítl vytištěné).

Asistentka si myslí, že i přes komplikace, které s sebou nese zraková porucha, všechno zvládá dobře. V období sedmé a osmé třídy měl občas pesimistickou náladu, kdy se mu nechtělo pracovat, protože měl pocit, že to nemá cenu a nemůže se vyrovnat svým spolužákům, to už ho však spíše přešlo a záleží hodně na jeho zájmu.

Učitelka ČJ poukazuje na některé potíže, které se objevily v průběhu čtyř let spolupráce. Patří mezi ně nechut' psát diktáty (ač obvykle jde pouze o slovní spojení asi na dva řádky) a číst před třídou nahlas. Po společné domluvě se tedy využívá především testů s předtištěnými cvičeními, kde stačí jen doplňovat jednotlivé informace. Učitelka si myslí, na základě pozorování i společných rozmluv, že Tomáše tento předmět příliš nebaví. Je v něm tak spíše průměrný. Jinak je tomu u matematiky, kterou Tomáš má rád a dosahuje v ní pěkných výsledků. Učitelka M a učitelka AJ se obě shodují, že míra úspěšnosti při vzdělávání je dána především Tomášovou motivací pracovat.

Maminka k tomu jen dodává, že zpočátku bylo opravdu těžké naučit se školní návyky a samostatnou práci. Velmi pomáhala docházka do SPC i do ŠPC, kde se dozvěděla, jak syna vést, a díky jeho rozumové inteligenci překonali všechny překážky.

3. Jak je žák se zrakovým postižením přijímán v kolektivu a jak se sám cítí?

Ž: „Cítím se teď docela dobře a zapadl jsem normálně. S touhle třídou nejsem od první třídy, v pátý třídě jsme přecházeli na druhý stupeň a rozdělili nás, přišli noví spolužáci. Mám tady teď různé po třídě i nejlepší kamarády, ale vidáme se jenom ve škole.“

A: „Teď už je to bez problémů, spolužáci ho berou jako rovnocenného partnera a vychází spolu. Baví se teda jen s pár kluky, jejich přítomnost ani příliš aktivně nevyhledává, ale oproti předchozím rokům je to pokrok. On se nechá hodně snadno vyprovokovat a někdy v sedmičce se kluci bavili tím, že mu schválně nadávali a smáli se tomu, jak se rozčiluje. Ale časem to došlo až ke rvačce. Samozřejmě jsme to řešili a od té doby naštěstí bez zásadnějších problémů. Nedokážu ale říct, jak moc je tady spokojený. Snad dobrý.“

U1: „V přijetí mezi spolužáky teď nemá problém. Začal za děti chodit do školního parlamentu, za což jsou mu vděční, protože to nikdo nechtěl dělat. Ale třeba i během projektových dnů nebo práci ve skupinách jeho příspěvky všichni berou.“

U2: „Moc nedokážu říct, jak moc je ve třídě spokojený. Někdy se v hodinách hlasitě projevuje, ale jindy je naopak hodně potichu a s nikým nemluví. Sedí v lavici sám nebo se svou asistentkou, co vidím, tak za ním nikdo moc nechodí si popovídat a ani on sám k nikomu nejde. Ale já s ním moc času netrávím, takže nedokážu říct.“

U3: „Podle mě nemá problém, alespoň teď v devítce. Je sice někdy dost zamlklý, ale třeba když pracujeme ve dvojicích, tak má vždycky kamaráda. Celkově mi přijde, že tahle třída jsou spíš individualisti, ale vypadá, že jim to vyhovuje.“

M: „Já jsem hrozně vděčná, jak je to teď. Na nikoho si nestěžuje, nemá moc často špatnou náladu ani se nezavírá uraženě v pokoji. S kamarády měl vždycky problém a obzvlášť spolužáci ho dřív moc nebrali. Byl z toho smutný a naštvaný. Ale teď si nestěžuje, takže si myslím, že to jde. Sice se s nikým asi nebaví nějak moc, nikdy za nikým nejde domů, ale i to je pokrok. A má aspoň kamaráda kousek od našeho domu.“

Tomáš uvedl, že je nyní spokojen jak se svými školními výsledky, tak s přijetím do kolektivu. K otázce, jak to bylo dříve, se příliš nechtěl vyjadřovat, ale teď má pocit, že se

všemi vychází dobře a že má i své oblíbené kamarády. Jak ho vnímá kolektiv, neví, ale usuzuje, že bez problémů.

Podobně to v současnosti vnímá i asistentka. Dříve, zejména v období docházky do sedmé třídy, musela společně s učiteli řešit hádky a rozepře mezi vrstevníky. Jejich důvodem bývalo posmívání a nadávky, kterým byl Tomáš o přestávkách vystavován. Velmi snadno se urazil a své problémy řešil i rvačkou. Tyto potíže se urovnaly, s dětmi se o všech problémech hovořilo a navštívila je i psychologka, aby posoudila třídní klima. Později už se to neopakovalo a dnes se s Tomášem baví všichni spolužáci, ač sám jejich přítomnost příliš často nevyhledává. Oproti tomu na prvním stupni sice Tomáš pro své nevhodné chování nebyl příliš oblíben, ale žádné konkrétní střety se spolužáky neměl. Zpočátku školní docházky mu děti chodily i pomáhat a radit.

Učitelka ČJ, která s Tomášovou třídou tráví nejvíce času, předpokládá, že je Tomáš přijímán jako zcela rovnocenný člen kolektivu. Jako příklad uvádí jeho spolupráci na třídních poradách (například chodí do školního parlamentu), aktivní přístup při různých projektech, kdy jsou jeho příspěvky respektovány. Učitelé M i AJ nevidí v přijetí Tomáše kolektivem problémy, ale jsou se třídou pouze v rámci jejich hodin a jindy je nepotkávají, obvykle ani o přestávkách.

Maminka poukázala na velké zlepšení, jelikož si Tomáš přestal na své spolužáky stěžovat nezdá se, že by ho něco ohledně školy nebo kamarádů více trápilo. Poznamenala ovšem, že přátelství se spolužáky je spíše neosobního charakteru, jakési vzájemné tolerance, neboť mimoškolně se s nikým z nich nestýká. Volný čas tráví doma nebo s kamarádem z dětství, který bydlí poblíž nich.

4. Je žákovi se zrakovým postižením poskytována potřebná podpora při vyučování?

Ž: „Všechno je dobrý, nic mě nenapadá. Možná gramatika u češtiny by se dala zjednodušit. Ale myslím, že je to to minimum, co bychom dnes měli umět, takže asi ani ne. Vím, že věci dělám, protože je budu potřebovat. Jako podporu... od první třídy jsem měl takové zvětšovací sklo, taková lupa to byla, skleněný hranol. Myslím, že je to zvětšovací hranol. To jsem používal nejvíc. A taky brýle. Když je malý text a nepřečtu ho, tak si ho nechám zvětšit. Ale třeba tabulky v matematice jsou většinou dobrý. Taky když je textu hodně nebo je blízko u sebe, tak se v tom neorientuju. Třeba v angličtině je hodně cvičení na stránce, to je

náročný, v čítance je zase hodně textu, ale je takový přehlednější. Využívám i barevného odlišování, třeba podtrhování. Je to třeba i v tý angličtině.“

A: „Ted’ když zvládá výuku bez nějakých větších problémů, tak to jde. Hlavně se i sám naučil, že když je potřeba, řekne si, že třeba něco nevidí. Některý předměty jsou samozřejmě lepší, víc ho třeba baví nebo si sedl s učitelkou, ale tak obecně to prostě funguje. Horší to bylo dřív. Od první do pátý měl stejnou třídní učitelku, a s tou se prostě neměli rádi. On jí dělal naschvály, ale ani ona moc nevěděla, jak spolu mají vyjít. Pak se to právě zlepšilo tím přechodem na druhý stupeň. S jedním učitelem si vlastně nesedl a od té doby nemá rád zeměpis. On ten učitel měl docela vysoký požadavky na všechny žáky, a když Tomáš nestíhal, tak mu moc nechtěl vyjít vstříc. Ale to už se taky uklidnilo.“

U1: „Tohleto já taky vůbec nevím. Určitě by pro něj šlo udělat víc, ale on nikdy nechce a tváří se, že mu věci vyhovují tak, jak jsou. Takže je to takový kompromis mezi námi a doufám, že je teda opravdu spokojený.“

U2: „Myslím si, že jo. Pracuje, nestěžuje si, když chce, dokáže být jeden z nejrychlejších.“

U3: „Řekla bych, že je ted’ spokojený. Když se ho zeptám, jestli něco nepotřebuje, řekne, že ne. Jak moc zvládá, si ověřuju pomocí různých testíků pro něj, ale i pro ostatní. Nebo se ptám v hodině. A jde to.“

M: „Ono jde vždycky udělat něco ještě víc, ale já jsem zase ráda, že se musí i sám Tomáš starat, že si sám doplňuje sešity nebo si dělá zápisy. Třeba bych nechtěla, aby měl všechno nakopírovány. Kdyby byl fakt nějaký problém, tak bych to samozřejmě se školou řešila, ale naštěstí ted’ není potřeba. No dřív... nebylo to takhle vždycky ideální, ale hlavně že ted’ to docela je. Je pro něj velký přínos, že může být tady na týhle škole, kam dojde z domova za chvíli pěšky a nemuseli jsme ho vozit až kdo ví kam. S manželem jsme oba opravdu rádi. A za Tomáše samozřejmě, že se umí takhle přizpůsobit.“

Tomáš tvrdí, že má všechno, co potřebuje. Uznal ovšem, že si o podporu či pomoc obvykle neříká, protože si věří, že to zvládne sám. Asistentka si myslí, že je to velmi individuální. Obecně se dá říct, že jakmile se v průběhu školní docházky objevily problémy, okamžitě se začaly řešit. Na prvním stupni například mnohé problémy mohly být způsobeny tím, že si Tomáš lidsky nesedl se svoji třídní učitelkou, se kterou měl téměř všechny předměty. Jeho zraková porucha mu umožňovala využít speciálních pomůcek a specifického přístupu kantora, tím, že však byla komplikována ADHD, bylo těžké rozlišit, v čem má potíže, kterým je třeba předcházet a pomáhat mu s jejich řešením, a v čem není pouze

schopen se soustředit nebo se mu „nechce“ pracovat a nebaví ho to. Na druhém stupni se začali střídát učitelé, takže na téměř každý předmět má někoho jiného. Zde je přístup učitelů velmi rozdílný. Například v zeměpise Tomáš svého učitele nemá rád. Ten k němu přistupuje, jako by žádné speciální vzdělávací potřeby neměl, ale co hůře, jako by své problémy předstíral (například pracuje pomalu, protože je líný). Naučili se spolu však vycházet, a když Tomáš o něco požádá, je mu vyhověno. Toto je však spíše ojedinělý případ, jinak si asistentka není vědoma, že by byly nějaké konkrétní potíže. Když Tomáš potřebuje, je mu po ruce ona a konkrétní postupy spolupráce s učitelem případně také může domlouvat za svého svěřence.

Učitelka ČJ si není zcela jistá, zda je Tomášovi poskytována potřebná podpora. Z důvodu své zrakové poruchy má chlapec omezený přísun zrakových informací, a tak neví, do jaké míry je schopen pojmout informace z látky, která se promítá na tabuli, z videí a prezentací. Učitelka se pokoušela materiály nabízet Tomášovi domů, ale jelikož ten nechtěl, shodli se alespoň na zápisech od asistentky.

Učitelka M si myslí, že chlapec má veškerou potřebnou podporu. Usuzuje tak na základě Tomášovy rychlé práce při hodinách. Všechny materiály mu automaticky zvětšuje nebo instruuje asistentku, jak při vysvětlování nové látky postupovat. Učitelka AJ se v názoru s učitelkou M shoduje, ověřuje si to však i v průběhu hodin, kdy neustále zjišťuje, zda není nějaká potíž během vyučování, zda něco Tomáš nepotřebuje.

Maminka je spokojená, v případě jakéhokoliv problému se může otočit na učitele či vedení školy a ví, že společně problém vyřeší. Uznává však, že cesta k momentálnímu téměř ideálnímu stavu věci byla náročná. Svůj podíl na tom má i Tomáš, kterého označuje za dobře přizpůsobitelného. Za své a manželovo rozhodnutí umístit Tomáše do běžné základní školy je vděčná.

3.5 Shrnutí poznatků

Začlenění žáka se zrakovým postižením a diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou bylo poměrně plynulé. Přejít na základní školu nebyl zcela snadný, protože se Tomáš musel naučit novému režimu a pravidlům, především však uznávání autorit, svých učitelů, a bylo nutné pochopit, že se nemůže v kolektivu prosazovat na úkor ostatních dětí. Později však, během docházky na první stupeň, si začal pravidla uvědomovat a ztotožňoval se s nimi. Jeho zraková porucha mu studium sice ztěžovala, avšak s pomocí

asistentky a díky společné spolupráci s učitelem byl schopen od začátku zvládat školní nároky. Role rodičů, především maminky, je neopominutelná, protože ta s ním svědomitě pracovala doma a vedla ho tak ke správným návykům odmalička: nejprve je třeba udělat povinnosti, domácí úkoly, teprve později je čas na zábavu a přátele. Tato výchova mu i velmi usnadnila život v průběhu dospívání, kdy si sám začal uvědomovat důležitost školy, školních výsledků a jejich návaznost na další studium i život. Škola a její vedení mu také vyšly bez problémů vstříc.

Potíže, které Tomáš z počátku školní docházky měl, spíše vyplývaly z poruchy pozornosti (ADHD). S projevy poruchy, jako jsou nesoustředěnost, výkyvy nálad, hyperaktivita, se musel naučit pracovat a zvládat je. Jejich intenzita mohla být ještě podpořena frustrací z důvodu omezeného příjmu informací kvůli zrakové poruše (například když děti relaxovaly v průběhu vyučovacího dne sledováním promítaného filmu a pozdější diskuzí o něm, Tomáš mohl přidat jen omezené příspěvky, především těžil z naposlouchaných dialogů). Pohodový psychický stav, ve kterém je nyní, podpořilo i přijetí své jedinečnosti se všemi jejími klady i zápory.

Nevýhodou po prvních celých pěti letech studia bylo, že Tomáš měl stejnou třídní učitelku, se kterou si příliš nerozuměl. Zpočátku se bohužel ani mezi spolužáky necítil příliš dobře, ale i díky asistentce rozhodně nebyl osamělý a měl si s kým povídat. Dospělý člověk však nemůže zcela nahradit vrstevníky a v průběhu přestávek se Tomáš spolužáků spíše stranil. Jelikož ale některé hodiny byly založeny na spolupráci více dětí a při tělesné výchově se nejvíce kladl důraz na skupinové sporty, Tomáš se naučil s vrstevníky vycházet a postupně s nimi našel společnou řeč. Když se přechodem na druhý stupeň měnila skladba třídy, našel si kamarády bez větších potíží. Asistentka také napomohla svým citlivým vedením k poměrně hladkému začlenění Tomáše nejen do třídního, ale i do školního kolektivu a zároveň společně zvládli probíranou látku všech ročníků.

Šestá třída se obešla bez větších obtíží, až v průběhu sedmé a osmé třídy docházelo k občasným střetům se spolužáky. Dá se usuzovat, že k nim docházelo s největší pravděpodobností proto, že děti byly v citlivém věku a své vlastní problémy a nejistotu se snažily skrývat za posmívání a hrubé chování ke spolužákům. Tomáš nebyl sám, kdo se s takovým chováním svého okolí musel potýkat, ale jelikož se nechal snadno vyprovokovat, byl jediný, kdo se dostával do fyzických střetů. Naštěstí však nad ním celý druhý stupeň držela ochrannou ruku jeho učitelka a včas zasáhla. Se třídou se o všech problémech hovořilo, zkoumalo se třídní klima i za docházky psycholožky a dětem byla vštěpována

potřeba přijímat jedince ze svého okolí takové, jaké jsou. Potíže se vyřešily do konce osmé třídy a další problémy už nenastaly. Příkladem, že se Tomáš cítí ve společném kolektivu dobře, je, že se baví se všemi spolužáky včetně těch, s nimiž měl v dřívější době střety. Se skupinkou kluků, která zahrnuje i dřívější agresory, tráví přestávky. Na základě jeho vlastních slov i pozorování nemá v interakci s nimi žádné komplikace.

Co se týče školních výsledků, Tomáš se snaží o dvojky. Jeho přístup k povinnostem je aktivní, i když ve druhém pololetí deváté třídy lze vidět jistou pasivitu během hodin, které ho příliš nebaví. Potvrdila to především jeho třídní učitelka, která ho zná čtyři roky, a jeho asistentka, která s Tomášem spolupracuje od první třídy. Tomáš má podanou přihlášku na střední odbornou školu v Praze, jež je i poměrně blízko od jeho bydliště. Vzhledem ke svým školním výsledkům a snaze, kterou po celé studium vyvíjel, si byl poměrně jist, že bude přijat, a podařilo se mu to.

Úspěšný inkluzivní proces ovlivnila i úprava školního prostředí. Z rozhovorů se zaměstnanci školy a z pozorování Tomáše při vyučování vyplývá, že je v současnosti vždy posazen v první lavici před učitelskou katedrou, aby učitel mohl dohlížet na žakovu práci. Sedí obvykle na místě vpravo, blíže do uličky, aby lépe viděl na tabuli. Místo vedle něho je vyhrazeno asistentce, nesedí tedy nikdy se spolužáky, aby nebyl rozptylován při vyučování. Toto místo je také dobře osvětleno – dopadá na ně světlo z oken i ze stropního osvětlení.

Jelikož se Tomáš maximálně snaží pracovat samostatně, dostává materiály (probíranou látku, zjednodušené obrázky, grafy aj.) od učitelů nakopírované černobíle s výraznými kontrasty a zvětšeně. Sám si koriguje vzdálenost očí od pracovní desky, jak mu to vyhovuje. Při práci s textem hodně využívá barevných zvýrazňovačů k odlišení podstatných informací od těch méně podstatných, tato práce obvykle připadá asistentce stejně jako psaní významných poznámek, informací, které učitel v průběhu hodiny říká navíc. Veškeré tyto materiály jsou vkládány do desek a sešitů, kde orientaci zjednodušují barevné záložky a štítky.

Poslední roky se Tomáš snaží o samostatné psaní poznámek, k čemuž využívá kuličkových per s výraznější stopou, obvykle to však nestíhá, a tak potřebuje pomoc asistentky poměrně často. Také při orientaci v textu využívá začerněných pravítek, aby se udržel na řádku a neztrácel se v písmu. Lupu už nyní téměř nevyužívá, práce s ní mu přijde pomalá a hůře udrží tempo se spolužáky. Po celou docházku do základní školy měl však k dispozici speciální pomůcky, jako jsou monokulár a těžítková lupa. Samozřejmostí jsou dioptrické brýle, které nosí téměř po celou dobu vyučování. Na hodinu matematiky využívá

dodnes speciální rýsovací soupravy obsahující kružítko s fixem a pravítko pro slabozraké. Na domácí přípravu má možnost využívat kamerovou televizní lupu.

Při hodinách je nutná nejen pomoc asistentky, ale také individuální přístup učitelů. Tomáš má na samostatné úkony více času, kdykoliv se může poradit s asistentkou, jak při práci pokračovat v řešení zadání. Je zkoušen i ústně, při písemných pracích má omezené výstupy či doplňování do textu anebo více času na splnění.

Během pohybu po třídách či školních chodbách je potřebné dbát na volné prostranství, na které je Tomáš zvyklý, např. není vhodné měnit postavení nábytku a lavic ve třídě, při přecházení do jiného patra je třeba umožnit Tomášovi během chůze po schodech přidržovat se zábradlí atd. V současnosti se po školní budově pohybuje bez pomoci, obvykle v doprovodu spolužáků ze třídy. Zvykl si poměrně rychle a na další změny už reagoval pružně. Přesto je snaha jeho třídu umisťovat do učeben, kde je možné využívat klasických černých tabulí a bílých kříd (využívání barevných fixů na bílých tabulích mu tolik nevyhovuje) a elektronických tabulí. Na nich je možné dosahovat různého poměru zvětšení obrázků a textu.

3.6 Diskuze

Výzkumná část představila průběh inkluze na základní škole v Praze. Žák se zrakovým postižením je začleněn do běžného kolektivu dětí od první po devátou třídu a po celou dobu je mu poskytováno podpůrné opatření čtvrtého stupně. Žáci zařazení v tomto stupni podpůrných opatření mají obvykle takový druh potíží, že je potřebné, aby se průběh vyučování značně přizpůsobil jejich potřebám. Tomáš je vzděláván formou individuální integrace s podporou IVP. Plán je průběžně vyhodnocován a aktualizován, vždy reaguje na chlapcovy potřeby a nové pokroky. Nepotřebuje žádné speciální učebnice, ale jiné materiály mívá přizpůsobeny: pracovní listy bývají zjednodušeny, zadávání testů také, využívá se obvykle i zvětšeného písma. Často je zkoušen ústně a písemné projevy má omezené či má alespoň více času na práci.

Tomášovo pracovní prostředí bylo přizpůsobeno jeho potřebám především na prvním stupni. V posledních letech dodržuje pouze zasedací pořádek v první lavici před učitelem, vždy umístěné u okna. Má tak dostatek světla a pedagog zároveň může dohlížet, zda zvládá všechnu práci společně se třídou. Také je zajištěno, aby u svého pracovního místa seděl vždy

sám. Společnost by jej rozptylovala, potřebuje také více místa na pomůcky a místo je vyhrazeno jeho asistentce.

Asistentka pedagoga pracuje na plný úvazek v rozsahu všech hodin učebního plánu žáka. Dříve, zejména při nástupu do školy a v průběhu prvních ročníků, poskytovala pomoc i při pohybu po třídě, škole, při orientaci na mimoškolních aktivitách (výletech a školách v přírodě). V deváté třídě doprovázela Tomáše na přijímací zkoušky na střední školu. Počet žáků ve třídě není snížen, pohybuje se v průměru kolem petadvaceti a po celou školní docházku se měnil: děti odcházely na gymnázia v páté a sedmé třídě, průběžně přicházeli i noví spolužáci, kteří se přistěhovali do Újezda nad Lesy.

Tomáš v současnosti nechodí na individuální ani skupinové předměty speciálněpedagogické péče, má však k dispozici komplex speciálních pomůcek. Jejich využívání postupně omezuje, především proto, že chce být co nejvíce samostatný a chce zvládat školní úkoly bez pomoci asistentky i pomůcek. Snaží se co nejvíce připodobnit svým vrstevníkům.

Škola má z důvodu zařazení žáka do podpůrného opatření stupně čtyři navýšené finanční prostředky nad rámec státního rozpočtu. Jde o plat asistenta pedagoga, který vychází z platných platových tabulek, dále o rýsovací soupravu (což činí 500 Kč na celý pobyt žáka na škole) a spotřební materiály, jako jsou papíry, sešity s upravenými linkami, barevné pořadače na zakládání pracovních listů a tonery do kopírovacího stroje a tiskárny (do maximální částky 3000 Kč na jeden školní rok).

Anderliková (2014) upozorňuje, že inkluzivní začleňování žáků se speciálními potřebami do kolektivů dětí na běžných základních školách by nemělo probíhat za každou cenu. Důležité je dbát na smysluplnost celého počínu: jakým způsobem žáka se zrakovým postižením inkluze obohatí, jaké výhody mu přinese. Důležité je sledovat i pocity žáka, jak se ve třídě, potažmo škole, cítí a jaké podmínky mu škola musí zajistit. Tomáš je spokojen, se svými spolužáky vychází dobře a školní výsledky má pěkné. Jeho jedinečnost je přínosem i pro vrstevníky, kteří ho přijali mezi sebe, zapojili do všech aktivit a vzájemně se naučili respektu. Za další přínos je považováno i umístění školy (Tomáš během pár minut dojde do obou školních budov) a otevřené jednání vedení školy. Také se podařilo zajistit asistentku, která si s Tomášem porozuměla, což může být dalším faktorem, který příznivě ovlivňuje chlapcovy školní výsledky a vztah ke škole.

Za velký přínos pro třídu, ve které je umístěn žák se speciálními potřebami, považují Květoňová, Strnadová a Hájková (2012) právě získání schopnosti přijmout jinakost lidí v našem okolí. Každý člověk je jedinečný, má své specifické potřeby. Pochopení tohoto faktu je, obzvláště v období staršího školního věku, podmíněno více faktory (důvodem jsou především změny ve sféře psychické, fyzické, sociální). Mladí lidé se vyznačují velkou hyperkritičností a radikalismem, což často jen zastírá jejich nejistotu: potřebují mít pocit bezmezného přijetí nejen od rodičů, ale v tuto dobu jsou postoje jejich vrstevníků neméně důležité. Příkladem jsou vyhraněné konflikty, které Tomáš v průběhu vzdělávacího procesu zažil. Pokud by nezasáhla vnější autorita (pedagog), slovní i fyzické napadání by se mohlo zhoršovat a mohlo by zanechat špatné následky na sebedůvěře žáka s hendikepem. Naštěstí tomu tak nebylo a vyřešený spor udělal Tomáše silnějším, zároveň i pomohl k nápravě vztahů se spolužáky.

V rámci vyučování se nejvíce osvědčila úprava existujících materiálů (například zjednodušením, zvětšením atp.), případně tvorba nových pracovních listů a testů Tomášovi na míru. Hájková a Strnadová (2010) navrhuje i rozdělení učiva na dva celky: co je nutné znát a co je doplňující informace. Nároky na Tomášovy znalosti se však nijak nesnížily, požadovaly se od něj znalosti stejné jako od spolužáků. Velmi se osvědčilo využívání různých výukových strategií, a to zejména v angličtině.

3.7 Limity šetření a doporučení pro speciálněpedagogickou praxi

Bakalářská práce se zabývá inkluzí jednoho konkrétního žáka s vadou zraku a diagnostikovanou poruchou ADHD. Zatímco dnes mají rodiče s dítětem se zrakovou poruchou na výběr mezi běžnou základní školou a školou speciální, děti s poruchou pozornosti s hyperaktivitou docházejí prakticky ve všech případech do běžné ZŠ. Tato práce mapuje průběh inkluze od první třídy až po třídu devátou, představuje všechny potíže, které se během povinné školní docházky objevily. Výsledky, které jsou zde představeny, nelze obecně aplikovat na žáky se stejnými speciálními potřebami, jsou však přiblížením problematiky inkluze a specifik speciálních vzdělávacích potřeb (konkrétně se čtvrtým stupněm podpůrného opatření).

Práce prvotně seznamuje s obecnými problémy dětí se ZP a ADHD, které se mohou objevit při vzdělávání, dále pak představuje inkluzi a její výhody či případné potíže, které je potřebná v souvislosti s ní překonat. Učitel nebo asistent pedagoga, který má ve třídě

inkludovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se zrakovým, nebo jiným postižením, zde může získat představu, na co se při práci s dítětem připravit, na co se soustředit a čeho se naopak vyvarovat. Příkladem je spolupráce rodiče, učitele i asistenta, jimž všem záleží na hladkém průběhu začlenění žáka do kolektivu a jeho dobrém prospívání nejen ve školních výsledcích.

Speciálním pedagogům je představen konkrétní příklad úspěšné inkluze, kde je patrné, že byla přínosná pro všechny zúčastněné. Jsou zde ukázány prvky, které se na úspěchu podílely, stejně jako potíže, s nimiž se žák potýkal, a jejich řešení.

Závěr

Bakalářská práce *Žák se zrakovým postižením na II. stupni základní školy* si kladla za cíl představit průběh inkluze a její naplnění na běžné základní škole v České republice napříč všemi ročníky. Více se soustředila na druhý stupeň, který je náročnější z hlediska časového (děti mívaj i odpolední hodiny, při kterých musí dávat pozor) i vědomostního (přibývá druhý jazyk a rozšiřuje se například spektrum přírodovědných předmětů). Výzkum se zaměřil na žáka se zrakovým postižením a s diagnostikovanou poruchou pozornosti s hyperaktivitou ADHD, která první diagnózu značně komplikuje.

Ukázalo se, že inkluzivní vzdělávání bylo úspěšné, protože v deváté třídě je chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami spokojen se svým začleněním do kolektivu a bezproblémovým průběhem vzdělávání, má představu, co chce v životě dokázat, o co chce usilovat. Jeho školní výsledky a celkový přístup ke studiu značí, že si půjde za svým cílem navzdory případným nesnázím. Věří si, snaží se o maximální samostatnost a těší se na další výzvu, kterou je v současnosti studium na střední škole.

Samotný průběh inkluze nebyl zcela hladký, obzvláště na prvním stupni. Žák se potýkal s potížemi způsobenými svou zrakovou poruchou (nedostatek informací o svém okolí, které mu bylo zpočátku cizí, nedůvěra ve své schopnosti, potíže s uznáním učitele jako autority, kterou je třeba respektovat a řídit se jejími pokyny) a deficit zrakových vjemů si často kompenzoval impulzivním chováním: snažil se prosadit v kolektivu za každou cenu, bavil se narušováním hodiny apod. Celkový výsledek neobohatila ani třídní učitelka, která se mu příliš nesnažila vycházet vstříc, a chlapec tak míval i záchvaty vzteku a agrese. Řešením by možná byl přestup do jiné třídy k jinému pedagogovi, ale maminka za pomoci ochotné asistentky rozhodla, že veškeré problémy překonají.

Druhý stupeň ZŠ byl opět náročnou změnou (stejně jako začátek povinné školní docházky), jelikož žák začal docházet do nové školní budovy, ve které se znovu učil orientaci a umístění učeben, mezi kterými se přecházelo. Přínosem se ovšem ukázalo, že na téměř každý předmět měl nového učitele, se kterým se doposud nesetkal. Určil si tak oblíbené předměty, i s ohledem na vyučujícího, které ho bavily a on v nich mohl vyniknout. Se svou třídní učitelkou také dobře vycházel, občas s ní diskutoval, ale jinak se snažili vyjít si vzájemně vstříc.

I díky svým osobitým rysům, jako je houževnatost a inteligence, se mu podařilo se ve vyučování prosadit, navíc na druhém stupni začal sám chápat důležitost vzdělání. I projevy

ADHD se naučil značně korigovat, částečně se samy zmírnily. Problémy spíše vyvstaly ve vztahu k jeho spolužákům, z nichž někteří měli problém přijmout ho mezi sebe. Zde se opět ukázalo, do jaké míry je inkluzivní vzdělávání podpořeno zaujatými lidmi. Rychlá reakce třídního učitele za pomoci asistentky zamezila dalším podobným potížím do budoucna. Mezitřídní vztahy se urovnaly a dle vlastních slov je inkludovaný žák v současnosti ve třídě spokojen, našel si i kamarády.

Vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se ukázalo jako téměř bezproblémové. Pomůcky, které byly potřebné, byly od začátku povinné školní docházky zajištěny, manipulace s nimi se postupně ukázala snadná nejen pro žáka, ale i jeho asistentku. S pomocí individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém jsou jasně uvedeny priority pro další vzdělávání a rozvoj žáka (jako dodržování zrakové hygieny, vedení k samostatnosti a sebedůvěře), se našel způsob, jak vykládat novou látku, aby byla co nejdosažitelnější a pochopitelná. Nebyly potřebné žádné úpravy v obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů.

Seznam použitých informačních zdrojů:

ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

ANTAL, Martin. *To dítě je nepozorné: jak žít s hyperaktivním dítětem: ADHD očima ADHD*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2013. ISBN 978-80-204-2898-1.

HABART, Tomáš. *Krok za krokem k inkluzi*. Praha: Člověk v tísni, 2010. ISBN 978-80-87456-00-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAMADOVÁ, Petra, KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a NOVÁKOVÁ, Zita. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERGENHAN, Anton. *Agresivní dítě?: systematické řešení problémového chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1279-9.

HOLUBOVÁ, Helena a kol., 1998. *Raná péče pro rodiny s dětmi se zrakovým a kombinovaným postižením: Vybrané příspěvky z kurzu „Poradce rané péče“*. 1. vyd. Praha: Dr. E. Grégr a syn. ISBN 80-238-3267-0.

KAŠPAROVÁ, Jana a kol., 2011. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Vydavatel Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha. ISBN 978-80-87063-42-2

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.

LAVER-BRADBURY, Cathy a kol. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: manuál pro rodiče i učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1035-1.

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Co změnit na práci asistentů pedagoga?* Pedagogika, roč. 64, č. 2, 2014

NIELSENOVÁ, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. České vyd. 1. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-26-9

O'CONNOR, Patricia a KEEFFE, Jill, 2007. *Focus on Low Vision*. Centre for Eye Research Australia. ISBN 978-0-9757695-8-4

RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a VÍTOVÁ, Jitka. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-424-3

SCHINDLEROVÁ, Olga a GŮROVÁ, Kateřina. *Na ruce si nevidím: praktické dovednosti pro život se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2007. ISBN 978-80-86932-10-9

ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3029-5.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

VRUBEL, Martin, RODEROVÁ, Petra a JÁGEROVÁ, Nora. *Education, support and rehabilitation for people with visual impairments*. Brno: Masaryk University, 2017. ISBN 978-80-210-8456-8

WEBSTER, Alec and ROE, Joao. *Children with visual impairments*. London: Routledge, 1998. ISBN 0-415-14815-4.

ZÁVĚRKOVÁ, Markéta. *Jak se žije s ADHD: co se stane, když vám vstoupí do života, jaké to je žít s nimi a s námi*. 1. vyd. Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-30-5.

Internetové zdroje:

ČÁKIOVÁ, Julie, 2006. Klasifikace zrakového postižení. In: *Národní informační centrum pro mládež*, [online]. 20.7. Poslední změna 28.03.2014 [cit. 06.09.2018]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/klasifikace-zrakoveho-postizeni>

ČÍTÁRNY, 2018. Česká škola a stručná historie povinné školní docházky. In: *Citarny.cz* [online]. 1.9. [cit 03.09.2018]. Dostupné z:

<https://www.citarny.cz/index.php/knihy-lide/vzdelavani-a-souvislosti/vzdelavani-a-skola/skola-povinna-skolni-dochazka>

D'ENTREMONT, Vicky and LUK, Debbie, 2013. ADHD and Vision Problems – Are They Related. In: *Vision Therapy*, [online]. 12.9. [cit. 24.09.2018]. Dostupné z: <https://www.visiontherapycalgary.com/2013/09/12/adhd-and-vision-problems-are-they-related/>

HOVORKOVÁ, Hana, 2012. Speciálněpedagogické centrum. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů*, [online]. 26.8. [cit. 11.09.2018]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Speci%C3%A1ln%C4%9B_pedagogick%C3%A9_centrum

Katalog podpůrných opatření, 2018, [online]. KPO. [cit. 9.10.2018]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/pomucky/4-4-3-reedukacni-a-kompenzacni-pomucky-2/>

Masarykova základní škola, 2018, [online]. MZŠ. [cit. 18.09.2018]. Dostupné z: <https://www.zspolesna.cz/index.php?type=Blog&id=638>

Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [online]. NUV. [cit. 07.09.2018]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

UNIVERSITY OF ALABAMA AT BIRMINGHAM, 2016. *Link between ADHD, vision impairment in children*. In: Sciencedaily.com [online]. 25.2. [cit. 21.09.2018]. Dostupné z: <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/02/160225101557.htm>

Společnost pro ranou péči, 2018 [online]. SPRP. [cit. 11.09.2018]. Dostupné z: <http://www.ranapece.cz/pro-rodice/co-je-rana-pece/>

ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína, 2012. Technické kompenzační pomůcky. In: *Šance dětem*, [online]. 13.4. Poslední změna 8.10.2018 [cit. 9.10.2018]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-se-zrakovym-postizenim/technicke-kompenzacni-pomucky.shtml>

Seznam příloh:

Příloha č. 1

Soubor otázek k rozhovorům. U každého bodu je první otázka určena pro Tomáše, druhá pro jeho asistentku, učitele, maminku. Otázka v závorce je doplňující, byla položena pouze v případě, kdy pomohla porozumění otázce předcházející.

1. Máš pocit, že učitelé při vyučování zohledňují tvoji zrakovou poruchu např. pokud nestíháš nebo potřebuješ něco dovysvětlit? (Je ti poskytována potřebná podpora při vyučování?) Máte pocit, že při vyučování dostatečně zohledňujete Tomášovu zrakovou poruchu např. pokud nestíhá nebo potřebuje něco dovysvětlit?
2. Jak se ti v hodinách pracuje a je z tvého pohledu potřeba něco zlepšit? Jak v hodinách Tomáš pracuje a je potřeba z vašeho pohledu něco zlepšit?
3. Jak zvládáš výuku předmětů, co je pro tebe nejtěžší a proč? Jak myslíte, že Tomáš zvládá výuku předmětů, co je pro něho nejtěžší?
4. Jaký předmět je pro tebe naopak nejsnazší a proč? O kterém předmětu si myslíte, že je pro Tomáše nejsnazší?
5. Jaké speciální pomůcky v průběhu studia na ZŠ využíváš? Jaké speciální pomůcky Tomáš v průběhu vaší výuky využívá?
6. Do jaké míry myslíš, že jsi při vyučování limitován svojí zrakovou poruchou? (Vyhovuje ti přístup učitelů a styl výuky vzhledem k tvému zakovému hendikepu?) Myslíte si, že Tomášovi vyhovuje váš přístup a styl výuky vzhledem k jeho zakovému hendikepu?
7. Jak si myslíš, že jsi zapadl do kolektivu a jak se spolužáky vycházíš? Jak si myslíte, že Tomáš zapadl do kolektivu a jak se spolužáky vychází? (Jak se vyvíjela spolupráce s Tomášem od začátku?)
8. Jak vycházíš se svými učiteli a se svou asistentkou? Jak s vámi Tomáš vychází?
9. Jak jsi zvládal výuku a začlenění do kolektivu vzhledem ke svým projevům poruchy pozornosti ADHD? Jak Tomáš zvládal výuku ve vašem předmětu a začlenění do kolektivu vzhledem k projevům poruchy pozornosti ADHD?
10. Jak se ve škole cítíš? Jak si myslíte, že se Tomáš ve škole cítí?

Příloha č. 2

Přepis rozhovoru s Tomášem, formou selektivního rozhovoru:

1. Jak si myslíš, že jsi zapadl do kolektivu a jak se spolužáky vycházíš?

Docela dobře, zapadl jsem normálně. S touhle třídou nejsem od první třídy, v pátý třídě jsme přecházeli na druhý stupeň a rozdělili nás, přišli noví spolužáci. Mám tady teď různě po třídě i nejlepší kamarády, ale vídáme se jenom ve škole.

2. Jak vycházíš se svými učiteli a se svou asistentkou?

Někteří učitelé mi přijdou lepší než ostatní, mají ke mně lepší přístup. Někdy mě baví i ten předmět a někdy ne, ale když mám na něj lepší učitelku, tak je to dobrý. Jde mi to líp. Tuhle asistentku mám od první třídy a taky všechno dobrý, vycházíme spolu. Vychází mi vstříc, když něco potřebuju.

3. Jak se ve škole cítíš?

Když už tady jsem, tak je to dobrý, dá se to, cítím se teď docela dobře. Ale úplně se sem netěším. Je mi taky jedno, jaký máme předmět, pořád se cítím stejně. O přestávkách někdy chodíme s kamarádama i mimo třídu a to je fajn.

4. Do jaké míry myslíš, že jsi limitován svojí zrakovou poruchou?

Myslím si, že teď už jsem schopnej asi 80 % práce dělat úplně normálně, jenom nedohlídnu třeba na tabuli nebo něco nemůžu najít v textu. Ale všechno docela jde.

5. Jaké speciální pomůcky v průběhu studia na ZŠ využíváš?

Od první třídy jsem měl takové zvětšovací sklo, taková lupa to byla, skleněný hranol. Myslím, že je to zvětšovací hranol. To jsem používal nejvíc. A taky brýle. Když je malý text a nepřečtu ho, tak si ho nechávám zvětšit. Ale třeba tabulky v matematice jsou většinou dobrý. Taký když je textu hodně nebo je blízko u sebe, tak se v tom neorientuju. Třeba v angličtině je hodně cvičení na stránce, to je náročný, v čítance je zase hodně textu, ale je takový přehlednější. Využívám i barevnýho odlišování, třeba podtrhování. Je to třeba i v tý angličtině.

6. Jak zvládáš výuku předmětů, který je pro tebe nejtěžší a proč?

Jo, všechno docela jde. Nejhorší je výtvarka, ta mě nejmíň baví. Nemám na ni talent, nejde mi. A nemám na to trpělivost. Z těch důležitých předmětů je nejtěžší čeština, především pravopis je problém. V tomhle předmětu se dá udělat jednoduše spoustu chyb.

7. Jaký předmět je pro tebe naopak nejsnazší a proč?

Hodně žiju angličtinou. Ta mě opravdu baví a po škole se i využije. V ní je nejlepší třeba čtení článků, z kterých se i něco dozvím. Navíc všechno stíhám, třeba i psaní do pracovních sešitů. V češtině je třeba lepší literatura, ta mě taky docela baví. Nejlehčí je asi hudebka a tělocvik.

8. Jak se ti v hodinách pracuje a je z tvého pohledu třeba něco zlepšit?

Všechno je dobrý, nic mě nenapadá. Možná gramatika u češtiny by se dala zjednodušit. Ale myslím, že je to to minimum, co bychom dnes měli umět, takže asi ani ne. Vím, že věci dělám, protože je budu potřebovat.

9. Máš pocit, že učitelé při vyučování zohledňují tvoji zrakovou poruchu, např. pokud nestíháš nebo potřebuješ něco dovysvětlit?

Jo, to si myslím, že jo. Učitelé mi fakt pomáhají, ale oni pomůžou komukoliv, kdo to potřebuje. Třeba při matematice chodí učitelka k naší lavici, pokud potřebujeme.

10. Jak jsi zvládal výuku a začlenění do kolektivu vzhledem ke svým projevům poruchy pozornosti ADHD?

Ze začátku práce byla fakt těžká, nic mě dlouho nebavilo. Odsekával jsem učitelům a někdy se i hádal. Taky jsem se dost urážel. Ale teď je to už dobrý, dokážu se ovládnout a všechno nějak zvládnou.

Ostatní rozhovory jsou k nahládnutí v archivu autora bakalářské práce.